

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vývoj čtenářství u žáků sekundárního vzdělávání

Reading Literacy Development at Secondary Education Students

Jakub Naděje

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslav Šároch, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N PG

Rok odevzdání: 2020



Odevzdáním této diplomové práce na téma Vývoj čtenářství u žáků sekundárního vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, duben 2020

### **Poděkování**

Děkuji PhDr. Jaroslavu Šárochovi, Ph.D. za odborné vedení a pomoc při zpracovávání diplomové práce, cenné rady, odborné připomínky a podnětné komentáře během konzultací, ochotu, trpělivost, vstřícný přístup, podporu a věcné podněty během studia.



## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá tematikou čtenářství a jeho vývojem během života u žáků sekundárního vzdělávání s přihlédnutím k vlastním postojům a hodnotovým orientacím adolescentů. V teoretické části popisuje vznik řeči jako hlavního dorozumivacího mezilidského prostředku a předkládá vývoj čtenářství v ontogenezi žáka s důrazem na pubescentního čtenáře. Je definován fenomén čtenářské socialice a jeho rozvoj v čase. Práce se věnuje čtenářské kompetenci, jejímu vztahu k současnému vzdělávání a významu v soudobé realitě a mediální společnosti. V závěru teoretické části je předložen aktuální stav úrovně čtenářství a čtenářské gramotnosti u českých středoškolských žáků.

V praktické části práce zkoumá vývoj čtenářství u žáků sekundárního vzdělávání v průběhu jejich života s důrazem na změnu v pojetí čtenářství při přechodu na vyšší stupeň vzdělávacího systému a jak sami žáci tyto změny vnímají. Předmětem zkoumání jsou také faktory ovlivňující vztah k literatuře a motivaci ke čtení. Práce zjišťuje postoje respondentů ke školní četbě a postavení literatury na jejich hodnotovém žebříčku v porovnání s jinými druhy médií.

Pro kvalitativní výzkum byla využita analýza psaných žákovských narativů. Následně byl s žáky proveden polostrukturovaný rozhovor vycházející z dat získaných v narativech.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

čtenářství, čtenářská gramotnost, vývoj čtenářství, postoje k četbě, sekundární vzdělávání

## **ABSTRACT**

The thesis concerns the topic of reading literacy at secondary education students with regard to adolescents' own attitudes and value orientations. The thesis describes, in the theoretical part, the origins of speech as the main means of interpersonal communication and presents development of reading literacy in students' ontogenesis with the emphasis on pubescent students. The thesis defines the phenomenon of reader socialisation and its development in time. The work addresses reader competence, its relation to contemporary education system and its significance in the present-day reality and the media society. In the end of the theoretical part, a contemporary level of reading literacy at secondary school students in the Czech Republic is presented.

The practical part explores the development of reading literacy at secondary education students during their life with accent on the change in approach to reading when moving to a higher level of the education system and how the students themselves perceive these changes. Factors influencing the development of the participants' relationship to literature and motivation towards reading are also the subject of the research. The thesis explores respondents' attitudes towards school reading and the position of literature on their system of values in comparison with other kinds of media.

Analysis of written student's narratives was used in the practical part of the thesis. Consequently, a semi-structured interview based on the analyses of written narratives was carried out.

## **KEYWORDS**

reading literacy, development of reading, attitudes towards reading, secondary education



## Obsah

Úvod.....	8
A. Teoretická část.....	11
1. Vznik řeči.....	11
2. Jak se učíme číst.....	16
2.1. Fenomén čtenářské socializace.....	20
2.2. Vývoj čtenáře.....	26
2.2.1. Rané dětství.....	27
2.2.2. Předškolní věk.....	28
2.2.3. Čtenářství v prepubescentním věku.....	28
2.2.4. Pubescentní čtenář.....	29
3. Čtenář a příběh.....	37
4. Čtenářská gramotnost jako kompetence.....	41
5. Současný stav čtenářské gramotnosti.....	46
6. Čtení jako klíčová kompetence v mediální společnosti.....	48
B. Praktická část.....	51
7. Cíle empirického výzkumu.....	51
8. Výzkumná metoda.....	53
8.1. Narativ, narativita a narativní biografie.....	54
8.2. Narativní výzkum.....	59
8.3. Design výzkumu a výzkumný postup.....	61
9. Výzkumný vzorek.....	67
10. Výsledky výzkumu.....	68
10.1. Shrnující protokoly rozhovorů.....	68
10.1.1. Tereza.....	68
10.1.2. Petr.....	71

10.1.3. Vojta.....	73
10.1.4. Tomáš.....	74
10.1.5. Katka.....	77
10.1.6. Pavel.....	79
10.1.7. Lucie.....	81
10.2. Shrnutí hlavních zjištění.....	85
Závěr.....	98
Seznam použitých informačních zdrojů.....	104
Seznam příloh.....	112

## Úvod

Čtení a čtenářství patří mezi základy kvalitního zapojení jedince do společnosti. (NÚV, Rozvoj čtenářství napříč školou: minimetodika VÚP, 2011) Mluvený jazyk však není jediným kanálem mezilidské komunikace. Soudobý člověk komunikuje skrz text. „Text je realizáciou jazyka ako systému.” (Gavora, 1986, s. 298)

Jeden z požadavků, které jsou na základní školu kladeny, je naučit žáky ze všech sociálních vrstev a prostředí správně číst a chápat čtený text. Čtenářské strategie a návyky pomohou žákům uplatnit se v konkurenčním prostředí trhu práce. (NÚV, Rozvoj čtenářství napříč školou: minimetodika VÚP, 2011) Čtení se stává nepostradatelným zdrojem získání nových informací. (Moravčíková a Burianová, 2016) Je to nástroj umožňující žít plnohodnotný život, „nikoli jenom jedna z technik k získávání informací.” (ČSI, 2010, s. 2) Jako taková v sobě zahrnuje jak zjevné aspekty (znalosti a dovednosti), tak i skryté (postoje, hodnoty, zkušenosti). K tomu, aby žáci ovládli kompetenci čtenářské gramotnosti, je zapotřebí víc, než jen znát jednotlivá písmena a rozumět jednotlivým slovům a větám. „Schopnost rychle a správně dekódovat informace se v současné době ukazuje jako prostředek a podmínka úspěchu v mnoha aspektech lidského života.” (Najvarová, 2008, s. 7)

Pro správné fungování společnosti se ukazuje jako klíčová dovednost porozumět odborným textům týkajících se profesních záležitostí, veřejným textům podporující udržitelnost demokratického systému a také uměleckým textům pro duševní pohodu a klid. (ČSI, 2010) Potvrzuje se, že nejaktivnější jedinci v nejrůznějších komunitních a společenských činnostech jsou zároveň silní čtenáři. Ti udržují základní demokratickou strukturu pohromadě. Proto je nárůst funkčně negramotných jedinců pro systém nežádoucí. Takoví jedinci jsou omezeně zaměstnatelní, podléhají manipulaci a přiklání se k jednoduchým řešením společenských problémů. Společným znakem úspěšných žáků nehledě na jejich zázemí, rodinné poměry a společenské postavení je pravidelné čtení a kladný vztah k literatuře. (Šlapal, et al., 2012)

Požadavky společnosti na čtení se s časem mění. Schopnost číst a produkovat psaný text sama o sobě není dostačující. Byla přidána schopnost kriticky zhodnotit a číst text a vyvozovat závěry. A dále ani ovládnutí této schopnosti není dostačující. Jedinec musí zvládnout použít nabyté dovednosti v rozličných životních situacích a sférách života. Takové pojetí gramotnosti se nazývá funkční gramotnost. (Moravčíková a Burianová, 2016) Jedná se o

použití dovednosti ke zpracování informací, které jedinec získá z textu a využití takto nabitých znalostí k vyřešení praktického problému. Jedinec díky ní snadněji dosáhne svých osobních a společenských cílů. Je to komplex vědomostí a dovedností, které „umožňují práci s náročnými tištěnými a psanými materiály.“ (Najvarová, 2008, s. 9) Funkčně gramotný jedinec zvládá při práci s texty využívat kvalitativně vyšší myšlenkové operace s cílem vyvození myšlenky textu, která není explicitně vyjádřena. Pod funkční gramotnost spadá čtenářská gramotnost, která je považována za její nejdůležitější složku. (ČSI, 2018)

Proti funkční gramotnosti stojí informační gramotnost. Ta je úzce spojená s komunikací a interpretací, tedy se znalostí a použitím komunikačních kanálů, které umožňují vyhledávání informací, jejich zhodnocení, porozumění zpracování a prezentaci. (Moravčíková a Burianová, 2016) Existuje tedy těsné spojení informační gramotnosti a čtení. Bez dovednosti číst text s porozuměním na vysoké úrovni je hodnocení a zpracovávání textu nemožné.

Schopnost jednotlivce vést s textem určitou formu komunikace a dále psaný materiál zpracovávat takovým způsobem, aby byl schopný ho použít ve svém každodenním životě se stala důležitou součástí začlenění jednotlivce do společnosti a fungování v ní. Patří sem jak celoživotní vzdělávání, tak neustálé zvyšování si kvalifikace a rozvoj čtenářské dovednosti. Nedostatečně rozvinutá čtenářská gramotnost s sebou nese rizika nepochopení tak závažným textům, jako jsou vládní vyhlášky, nařízení a zákony. V dnešní společnosti se úkol připravit jedince na úspěšnou cestu životem přenechává škole. I proto je důležité rozvoj čtenářské gramotnosti nepodcenit a začít s ním už od raného dětství. Právě období povinné školní docházky je zásadní pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Během ní by se mělo začít s utvářením schopnosti práce s psaným textem. (Svobodová, 2008)

Na vývoj čtenářství jedince v jeho ontogenezi je v teoretické části kladen hlavní důraz. Největší prostor je věnován pubescentním čtenářům, jelikož právě na ně se celá práce i empirický výzkum zaměřuje. Pro hlubší porozumění problematiky čtenářství a čtení jsou na začátku teoretické části předloženy kapitoly mapující vznik lidské řeči a na ní navazující vývoj dovednosti číst. Třetí kapitola nastiňuje, jak přistupovat k příběhům, které jednotliví vypravěči předkládají, jak s nimi zacházet a jaký je vztah mezi vypravěčem, jeho příběhem a recipientem příběhu. Tato kapitola dává základ práci s psanými narativy v empirické části.

Druhá polovina teoretické části se zaměřuje na čtenářskou gramotnost jako fenomén a její postavení v současném světě. Práce nahlíží na čtenářskou gramotnost jako na jednu z kompetencí, kterou musí dnešní jedinec v zájmu dobrého uplatnění ve společnosti ovládat na vysoké úrovni a neustále ji rozvíjet. Kapitola věnující se současnému stavu čtenářské gramotnosti žáků na střední škole slouží především jako obhajoba důležitosti dalšího rozvoje této dovednosti a jejího výzkumu. Poslední kapitola teoretické části zdůvodňuje naléhavost rozvoje čtenářské gramotnosti a staví četbu do kontrastu s audiovizuálními médii, sociálními sítěmi a množstvím času, který na nich žáci tráví v poměru s četbou.

Teoretická část funguje jako opora pro část praktickou a pro empirický výzkum, poskytuje východiska a slouží jako základ, na kterém výzkum staví. Cíle výzkumu vychází z kapitol předložených v teoretické části, navazují na ně a obohacují je o další roviny. Hlavním výzkumným cílem práce je zmapovat vývoj čtenářství vybraného vzorku žáků na střední škole v průběhu jejich života se zaměřením na subjektivní prožívání. Na něj navazuje vedlejší cíl zaměřující se na zjištění formativních momentů v životě žáků při utváření jejich čtenářské identity.

Při přestupu na vyšší stupeň vzdělávací soustavy dochází ke změnám v přístupu ke čtení i ve čtenářství žáků. Na ně se zaměřuje druhý vedlejší cíl práce a zjišťuje, k jakým změnám ve čtenářství žáků při vstupu na střední školu došlo a jak je sami vnímají. Odkrytí současného stavu čtenářství u vzorku žáků na střední škole a jejich postoje k povinné četbě jsou jádrem třetího vedlejšího výzkumného cíle. Na něj navazuje čtvrtý, který zjišťuje postoje žáků k literatuře a čtení obecně. Poslední vedlejší výzkumný cíl zkoumá, kolik času v poměru k četbě žáci tráví s filmem a na sociálních sítích.

Jako motivace k výzkumu sloužila především subjektivní zkušenost s výukou literatury pubescentních a adolescentních žáků a vnímaný pokles v úrovni čtenářských dovedností se současným výrazným odklonem některých žáků od literatury a orientaci na sociální sítě a internetový obsah. Rozhodnutí k práci na výzkumu padlo v návaznosti na lásku k literatuře a snahu o vhled do hodnot současné generace středoškoláků. Roli hrála taktéž snaha získat subjektivní pohled žáků samotných na problematiku čtenářství.



## A. Teoretická část

### 1. Vznik řeči

Řeč je základním dorozumívacím prvkem v mezilidské komunikaci. Zároveň je základem pro myšlení, neboť „vždy myslíme v pojmech vyjádřených slovy.” (Svorad, 1956, s. 3) Herder k tomu podotýká, že člověk, který by nebyl schopen si myslit slova alespoň v duchu, byl by tím nejžalostnějším a nejnesmyslnějším stvořením popírajícím svojí vlastní existenci. (Herder, 2006) Řeč je pro něj hnací silou, která člověka nutí k vynalézání a konání nových věcí; je to, co člověka ustavuje člověkem. Jazyk je „nejzákladnějším nástrojem, kterým lidské bytosti symbolicky přenáší jejich pojetí reality na druhé.” (Kimberling, 1982, s. 15)

Pro Noama Chomskyho je komunikace mnohem větší oblast, než jen řeč. Podle něj do ní spadá účes každého člověka, jeho chování, chůze a podobně (Chomsky a McGilvray, 2012). Pro Chomského je jen malá část komunikace verbalizována, mnohem větší část zůstává slovně nevyjádřená. To se může týkat jak jedince a jeho vnitřního monologu, tak přenášení významů mezi lidmi například pomocí gest. Je to však právě schopnost produkce slov, která odlišuje člověka od zvířat (Svorad, 1956). K důvodu, proč je řeč exkluzivní pouze pro člověka a ne pro jiná zvířata, například pro šimpanze, kteří jsou člověku vývojově nejbližší, uvádí Köhler, že člověka vydělují především představy, které šimpanzům v jejich myšlenkové rozvinutosti chybí. „Nepřítomnost tohoto nekonečně vzácného technického pomocného prostředku (jazyka) a zásadní omezenost nejdůležitějšího intelektuálního materiálu, tzv. představ, způsobují, že pro šimpanze jsou nedostupné sebemenší zárodky kulturního vývoje.” (Köhler, 1921, s. 192)

Pojetí člověka jako pouhého zvířete s vyšší rozvinutou mentální kapacitou je však mnohem starší. Už Darwin odmítal rozum jako kritérium pro rozlišování zvířat a lidí. Pro něj problém netkvěl v přítomnosti nebo nepřítomnosti rozumu. Tím oplývají všechny živé bytosti. Rozdíl je pouze v míře rozvinutosti. (Wilson, 1941)

Herder na řeč pohlíží jiným způsobem. Pro něj to nejsou jen slova, která produkujeme v komunikaci s ostatními, ale též i zvuky vyjadřující vnitřní tělesné pocity a pocity bolesti (Herder, 2006). Podle něj totiž není žádné živé bytosti souzeno ponechat si pro sebe silně prožívané pocity. Zaskočena jejich intenzitou je musí vypustit ven ze svého nitra, navzdory

svému rozumu, vůli či úmyslu. To se děje právě zvukovou formou. Ucelený soubor těchto zvuků, skřeků, vzdechů a tónů tvoří řeč. Zvuky to jsou však velmi jednoduché, které lze zapsat jako prosté citoslovce.

Svorad považuje právě tuto schopnost skládat jednotlivé zvuky k sobě společně s potřebou dorozumívat se za základní příčinu vzniku řeči jako takové (Svorad, 1956). Výklad vzniku řeči jakožto napodobování zvuků z přírody a hlasů zvířat označuje Svorad za onomatopoickou teorii (s. 7). Z jednotlivých zvuků se posléze vyvinuly větší celky, které byly dále zformovány do podob slov označujících předměty každodenní předměty, zvířata a podobně. Onomatopoická slova v dnešním jazyce stále přetrvávají. Jsou to všechna slova označující zvuky, které vydávají věci kolem nás. Pes dělá „haf“ a pistol střílí „bang“. Například komiksová literatura je jich plná. Vývoj řeči z projevů citů, nálady a dojmů a následné přetvoření do slov označuje Svorad jako teorii interjekcionální (s. 7). Obě tyto teorie byly postupně překonány a dočkaly se jiných názvů – vau-vau a uch-uch.

Zvuky pro vyjádření pocitů využívají všechna zvířata, „proto ještě u žádného...nenacházíme náznak lidské řeči.“ (Herder, 2006, s. 19) Prvek, který však ze zvuků utvoří něco víc, který jim dovolí vyvinout se v komplexní systém komunikačního nástroje je rozum. Je to právě rozum, který umožňuje jednotlivé zvuky využívat systematicky a cíleně. Podle Herdera tak jakýkoli zvukový systém nezaložený na rozumovém užití ani k vyvinutí řeči vést nemůže.

V souvislosti s rozumem je třeba zmínit i množství zvuků používaných ke komunikaci. Zvířata užívají omezený soubor vrozených zvuků, které mohou být nekonečné ve svém významu, a nesnaží se jejich množství rozšířit. (Wilson, 1941) Důvodem je omezená rozumová kapacita, která nestačí na to rozšiřovat zvukový repertoár a případně novým zvukům přiřazovat nové významy. Zvířecí zvuky nemají jasně ohraničené začátky, prostředky a konce a nemohou být jako lidská slova rozděleny do jednotlivých částí (hlásek). Význam rozdílných zvuků lze kategorizovat do tří oblastí – vyjádření přítomnosti jídla, nebezpečí nebo pocitů radosti či bolesti.

Člověk je oproti nim vynalézavější, produkuje nové shluky zvuků a kombinuje je do slov, přiřazuje jim nové významy a rozšiřuje jejich počet. Hlavním motivem tak bylo rozlišení objektů a jevů v prostoru a čase, jelikož stávající struktury nezvládaly naplnit potřebu pojmenovat svět kolem. „Jazyk vznikl právě z této rozdílnosti,...když lidé vystoupili z říše

zvířat a vstoupili do říše svobodné mysli.” (Wilson, 1941, s. 82) Je to právě schopnost rozlišit zvuky od sebe, shlukovat je do větších celků a přiřazovat jim významy, co zakládá jazyk. Tato lidská mentální schopnost vytyčovat hranice mezi jednotlivými zvuky a objekty a kapacita přiřazovat jim unikátní jména dala vzniknout jazyku. (Wilson, 1941) Řeč je tedy systém mentálních, vnitřních, symbolů zastupující vnější svět a jazyk slouží jako jednotící systém orientace v časoprostoru.

Chomsky na druhou stranu o zvířecí komunikaci říká, že „existuje spojení mezi slovem a objektem.” (Chomsky a McGilvray, 2012, s. 26) Každé zvířecí zvolání odráží nějaký vnitřní stav (například hlad) nebo vnější stav (spatření nepřítele a výzva k útěku). Pro člověka to však neplatí. Každý živoch má pro vyjádřování vrozený soubor zvuků, které využívá bez rozumu, pudově. Zvířata tyto zvuky používají jako dorozumívací nástroj, my o nich smýšlíme jako o ekvivalentu lidské řeči. Člověk však podle Herdera nemá žádnou vrozenou řeč, kterou by používal instinktivně (s. 25). To by v konečném důsledku znamenalo, že člověk by si bez předchozích generací, které by mu komunikační nástroj předaly, nedokázal sám od sebe žádný osvojit. Novorozeně, kromě biologické reakce vyjádřené křikem, nemá žádnou řeč pro vyjádření pŕdů, citů nebo emocí. Narodil od zvířat je v tomto ohledu němé a ve světě osamocené. „Původ lidského systému konceptů se zdá být prozatím zahalený tajemstvím.” (Chomsky a McGilvray, 2012, s. 26)

Pro lidskou řeč je typické slovo, které je výrazem myšlenky. Podle Svorada slova vznikla až na vyšších vývojových stupních lidských předků. Díky postupnému rozvoji kapacity a možností mozku mohla vzniknout řeč a myšlení. „Jako první se zrodil figurativní jazyk, doslovný význam byl odhalen až nakonec.” (Rousseau, 2011, s. 23) To by znamenalo, že lidé pojmenovali věci kolem sebe až v ten moment, kdy je viděli na vlastní oči. To vyvolává otázku, jak je možná existence figurativního pojmenování před doslovným, když figura přenáší pouze významy. Rousseau k tomu říká, že „slova se totiž přenášejí pouze proto, že se přenášejí také představy.” (Rousseau, 2011, s. 23)

Rousseau (2011) proces tvorby slov chápe tak, že napoprvé se setkáme s něčím neznámým, co v nás vzbudí silné emoce. Pod dojmem těchto emocí člověk věci či jevu přiřadí určité slovo, které po důkladném poznání jevu přestává odpovídat skutečnosti. Dochází k rozporu mezi reálným významem a představě s ním spojenou. Jev tak vyžaduje nové pojmenování

tentokrát už správným slovem a původní slovo je zachováno pouze ve spojení s abstraktní představou.

Chomsky o vzniku slov uvažuje obráceně. „Je to lexikální jednotka a je to i koncept.“ (Chomsky a McGilvray, 2012, s. 27) Slovo umožňuje odpoutat se od konkrétního a přenášet abstraktní významy, zobecňovat, sdělovat si poznatky a zkušenosti. Slovo je lingvistická jednotka, která vstupuje do myšlení formou zástupného znaku reprezentující realitu kolem nás. Herder k tomu uvádí příklad s ovci, jejíž bečení pro nás konstituuje ovci. Kdykoli pak slyšíme ovčí bečení, bezpečně rozpoznáme původce zvuku. V naší mysli se zvuk, představa a slovo spojí do jednoho celku. Myšlení a řeč jsou tak úzce spojené, že jedno bez druhého nemůže být. (Svorad, 1956)

Spojení slova a významu je založeno na procesu asociace, který se tvoří na základě opakované shody vjemu slova a vjemu věci, která je slovem označena, přičemž celý tento proces probíhá v našem vědomí. (Vygotskij, 2017) Přiřazení konkrétního slova dané věci je tak náhodný proces a ustálení tohoto spojení závisí pouze na dostatečné rozsáhlé opakování a zesilování spojení, až se utvoří nové pouto. To je zároveň velmi pevné, prakticky nezrušitelné. „Z tohoto hlediska se význam slova, který se jednou ustálil, nemůže ani vyvíjet, ani jakkoli měnit.“ (Vygotskij, 2017, s. 108) Pro asociaci je možné pouto posilovat či zeslabovat, může nabývat nových rozměrů, je možné ji rozšířit nebo zmenšit. Asociace může podstoupit řadu kvalitativních změn, ale nemůže se měnit vnitřně, „neboť by pak musela přestat být tím, čím je, tj. asociací.“ (Vygotskij, 2017, s. 108)

Podobně nad spojením slova a jeho významu uvažuje Svorad. Ten tvrdí, že v řeči užíváme pojmy, které v sobě odrážejí obecně viditelné a vnímané vlastnosti předmětů a jevů. (Svorad, 1956) Ať už je pojem konkrétní či abstraktní, tedy zastupující konkrétní věc či abstraktní vlastnosti předmětů, jsou v naší mysli vždy realizovány skrze slovo. „Slovem tedy zobecňujeme fakta, která získáváme svými smyslovými orgány o vnějším prostředí.“ (Svorad, 1956, s. 64) Slovo ve Svoradově pojetí zobecňuje skutečnost. To lze ukázat na příklad u slova nemocnice. Navzdory tomu, že člověk nikdy nemocnici nenavštívil, dokáže slovu přiřadit určitý význam a představu; dokáže si pojem vyznačený slovem představit a chápe obecný smysl slova, protože vnitřně ví, co nemocnice znamená. „Slovo vždy znamená pojem.“ (Svorad, 1956, s. 65)

Jednotlivé myšlenky vyjadřujeme řečí. Pojmy spojujeme do větších vzájemně provázaných celků a pronášíme soudy (Svorad, 1956). Vygotskij s takovou představou mluvního procesu nesouhlasí. Tvrdí, že „řeč není vyjádřením hotové myšlenky.” (Vygotskij, 2017, s. 114) Není tak možné o procesu řeči uvažovat jako o vybírání vhodné formy, která by odpovídala vnitřní myšlence. Řeč není vyjádřením myšlenky, ale realizuje se skrze řeč. Díky řeči se myšlenka „transformuje a mění svou podobu.” (Vygotskij, 2017, s. 114)

Řeč a myšlení nejsou totožné. Spíše je třeba na ně nahlížet jako na dva spojené fenomény, které se vzájemně ovlivňují, přičemž jeden umožňuje existenci druhého. Dovednost v používání jednoho však nezakládá stejně dobrou dovednost v používání druhého. Ačkoliv je řeč svázaná s myšlením, neimplikuje dobrá dovednost v používání slov a vět dobrou dovednost v používání pojmů a soudů.

## 2. Jak se učíme číst

Německý neurolog, fyziolog a psycholog profesor Ernst Pöppel o čtení prohlásil, že je to ta nejvíce nepřirozená činnost, kterou by se náš mozek mohl zabývat. A skutečně, když se podíváme na dovednost číst z odstupu, zjistíme, že v přírodě je to zcela unikátní schopnost. Švýcarský jazykovědec Saussure vnímal jazyk jako lingvistické jednotky, které představují „dvojitě entity, jejichž části jsou spojeny asociací“ (Holdcroft, 1991, s. 48). Tyto dvě části pro něj představovaly význam slova a realizace tohoto významu. Realizaci významu si můžeme představit jako grafické nebo slovní vyjádření konceptu, který si neseme v naší mysli. Saussure rozlišoval slova na vokální a psychologické jednotky. Zároveň tvrdil, že „v jazyce nejsou žádné na jazyce nezávislé významy“ (Holdcroft, 1991, s. 49). To v konečném důsledku znamená, že každá lexikální jednotka umožňuje mluvčím vstupovat do konverzace a přenášet významy díky sdílené znalosti intralingvistických vztahů. Pokud by slovo byla vokální jednotka, byl by název věci založen pouze na roli, kterou tato lexikální jednotka má v systému jazyka. Slovo je tedy převážně psychologická jednotka vstupující do vztahů s dalšími jednotkami až se vytvoří ucelený systém propojených vztahů.

Už v antickém Řecku vznikly dva přístupy vnímání vztahů mezi významem slova a jeho grafickou/slovní realizací. Skupina naturalistů, soustředěná kolem Platona, tvrdila, že existuje přímé spojení mezi tím, jak slovo zní a k čemu odkazuje. Druhá skupina konvencionalistů s Aristotelem ve svém středu tvrdila, že žádné takové spojení neexistuje; že spojení zvuků a významu je čistě náhodné (Crystal, 2007, s. 187). Pokud by tyto zásady platily v plné šíři, znamenalo by to, že bychom podle naturalistů byli schopní určit význam slova jen podle toho, jak zní. K tomu se blíží jen onomatopoiecká slova jako *bum*, *šplouch* nebo *brrr*. A i ta se liší jazyk od jazyka, takže porozumitelnost není univerzální. Stačí vzpomenout štěkot českého a anglického psa. V jednom jazyce štěká „haf“, v druhém „whoof“.

Pohled konvencionalistů zdůrazňuje „nahodilost spojení slova a věci, na kterou odkazuje“ (Crystal, 2007, s. 187). Neexistuje žádný důvod pro spojení slova „stůl“ s jeho fyzickou reprezentací. Toto spojení je čistě náhodné a nezakládá se na žádné přirozenosti ani nevychází z přírodního řádu věcí. Naopak bylo vytvořeno člověkem a je tedy umělé.

Proti tomuto tvrzení se postavil ruský lingvista Roman Jakobson, který tvrdil, že spojení mezi významem a jeho realizací není náhodné, ale naopak nutné (Holdcroft, 1991, s. 53). Svou tezi

podpořil tvrzením, že nové slovo se člověk učí jak v jeho významu, tak v jeho realizaci zároveň. Obě strany tak působí v rovnováze bez toho, aniž by jedna dominovala nad druhou svou prvotní existencí. To jinými slovy znamená, že pokud by se mluvčí naučil spojit význam „modrá“ s realizací „dveře“, použil by realizaci „dveře“ pokaždé, když by chtěl vyjádřit význam „modrá“. Spojení mezi významem a jeho realizací je nahodilé, ale jakmile je utvořeno, stává se neměnným a mluvčí je nucen používat pouze toto a žádné jiné.

Abychom skutečně dokázali vnímat nahodilost celého pojmenovávání konceptů, je nutné podívat se na jiné jazyky a jak jeho slova nakládají se vztahem mezi abstraktními koncepty a jejich fyzickou reprezentací v reálném světě. Britský jazykovědec David Crystal nahlíží na vztah konceptů a jejich realizaci poněkud odlišně od Saussurea. Tvrdí, že sémantika jako věda se musí předně zabývat významy slov a ne tím, k čemu odkazují (Crystal, 2007, s. 188). Význam slova chápe v rámci systému jazyka, zatímco jeho denotace existuje mimo jazyk v reálném světě. Vztah těchto dvou sémantických termínů je složitý už proto, že různé jazyky odkazují k reálnému světu různě. Tak například v češtině pro vyjádření významu *matky matka* a *matka otce* existuje jedno slovo – babička. Švédština oproti tomu umí oba významy oddělit slovy *mormor* – matky matka a *farmor* – matka otce.

Francouzský filozof Jean-Jacques Rousseau se ve své Eseji o původu jazyků také zamýšlí nad vznikem spojení konceptu a jeho realizace. Pro Rousseaua však jazyk začal jako figurativní reprezentace reality. Věrné zobrazení okolního světa přesnými názvy přišlo „až poté, co je viděli v jejich pravé podobě“. (Rousseau, 2011, s. 23) Rozpor, jak je možné, že slovo mělo figurativní význam před doslovným vysvětluje tím, že slovo kromě svého přesného významu přenáší i představy. Rousseau tak rozvinul myšlenky podobné těm Saussureovým takřka o sto let dříve. Nicméně francouzský myslitel vnímal vznik na více abstraktní rovině. V jeho pojetí do popředí vystupuje nejdříve představa, kterou si neseme v mysli a tu pojmenujeme. Až se v reálném světě setkáme s denominací významu, změníme pojmenování konceptu tak, aby odpovídal skutečnosti. Takto se tvoří metaforický jazyk. Vzhledem k tomu, že Rousseau patří k osobnostem osvícenství, je pro něj důležitý moment prozření či osvícení. Ten nastává přesně v ten moment, kdy se v reálném světě setkáme s reprezentací původního významu a zjistíme, že jí neodpovídá. „Když si rozumem osvícený rozum uvědomí svůj blud“ (Rousseau, 2011, s. 24), změni také pojmenování reprezentace konceptu, aby více odpovídalo skutečnosti. Původní označení se následně přesouvá do metaforické roviny.

Výše uvedené platí pro mluvenou realizaci konceptu. Grafické znázornění s sebou nese další složky, které mluvený projev nezná. Jednotlivé grafické znaky nebo jejich shluky, reprezentují osamocené zvuky. Pokud je však složíme dohromady do větších celků, vytvoříme z nich slova. K různým shlukům písmen se tak přidružují různé zvuky a to nejen napříč jazyky, ale i uvnitř jednoho jazyka. Například anglický shluk písmen „-ough” ve slovech „through” a „tough”. Obě sice obsahují stejný shluk písmen, avšak každý z nich se vyslovuje jinak.

Ze souboru 25 až 30 písmen jsme tak schopni skládat takřka nekonečné množství různých shluků reprezentujících různé významy. Podle Ferdinanda de Saussurea si každý jednotlivec nese množinu abstraktních významů ve své mysli. Pokud chceme komunikovat určitý význam, musíme zapojit mluvenou stránku, potažmo psanou a náš abstraktní mentální obraz dané věci převést na konkrétní realizaci. Nicméně i zde platí, že mezi abstraktním modelem uskladeným v naší mysli, jeho psanou nebo vyřčenou realizací a fyzickou denotací není žádný přirozený vztah.

Na tento problém Saussureova strukturalismu jazyka často připadnou i malé děti. Vzpomeňte si, zda jste někdy dostali otázku proč se pes jmenuje právě pes, proč ne třeba kočka. Možná se to zdá jako úsměvná otázka, ale to jen proto, že nad ní nepřemýšlíme. Jaký je skutečný důvod pro pojmenování zvířete pes a ne kočka, nebo stůl? Dítěti odpovědět nedokážeme, přijde nám to natolik přirozené, že nad tím nepochybujeme. Avšak název zvířete nepochází od přírody, nýbrž od lidí. Spojení je konceptu a jeho grafické realizace je pro Saussura naprosto náhodné.

Mozek se tak musí naučit neuvěřitelně obtížné abstrakci a spojit mentální obrazy s jejich fyzickými denomináty a grafickou reprezentací. Podle Pöppela je mozek bez problému schopen tento úkol splnit do deseti let života (Garbe, 2008).

Je přirozené lidské nátuře, že se snaží vyhýbat všem složitým a náročným činnostem. Proto i proces učení se číst může narazit na odpor. Ten je třeba překonat. Jak ale motivovat žáka ke čtení? Garbe tvrdí, že stežejní je podpora dospělých a že úspěšné osvojení činnosti záleží na tom, jak se jim daří žáka držet od kognitivně nenáročných forem získávání informací jako jsou audiovizuální média. Zvláště v raném dětství je to velmi obtížné. Schopnost mluvit přichází mnohem dříve, než schopnost číst. Je tak možné a mnohem snadnější posadit ho před monitor než před knihu. Dítě je ze začátku při zpracování psaného materiálu odkázáno na



rodiče. Ti mu například předčítají pohádku. Čtení se tak stává sociální činností podporující mezilidské vztahy. Rozvoj čtenářských dovedností však může přijít už v tento moment, ačkoliv dítě ještě není schopno samo číst. Šikovnými dotazy a rozhovorem o přečteném textu mají rodiče šanci začít rozvíjet u svého potomka schopnosti vyvozování smyslů z textů, přemýšlet o něm a vytvářet vlastní závěry. Takto vybavené a připravené dítě bude při vstupu do školního systému velkou výhodou oproti svým vrstevníkům v tom, že bude kognitivně schopno zpracovat prezentovaný čtený text a přemýšlet o něm. Zpracování vlastního čteného textu pochopitelně přichází později a dítě se mu bude učit znovu od začátku. Je něco jiného soustředit se jen na poslech a vyvíjet nezměrné úsilí ke spojení grafického znázornění slov, zvuků a jejich významů a do toho všeho přemýšlet o čteném, usuzovat a vyvozovat závěry. Jak je vidět, čtení je velmi náročná a komplexní dovednost, která nemá v živočišné říši obdoby.

S tím, jak dítě roste, mění se i skupina tvořící sociální kontext pro výběr způsobu získávání informací. Zatímco v dětství je to především rodina, v období puberty a adolescence tento kontext tvoří z větší části vrstevníci. Party a skupiny přátel pak ovlivňují, z jakých médií jedinec získává informace. Svou roli hrají i dospělé osoby, které slouží především jako vzory. V roce 2012 provedl Národní institut dětí a mládeže výzkum mezi dětmi ve věku 6 až 15 let zaměřený na to, jaké vzory děti mají, jak se mění jejich role a jak se mění jejich poměr v čase. Děti byly rozdělené do tří věkových kategorií – 6-9 let, 10-12 let a 13-15 let. Z výzkumu vyplývá, že poměr dětí, které mají nějaký životní vzor s rostoucím věkem klesá. Zatímco ve věku 6-9 let je to 56%, ve věku 13-15 už jen 44%. Zajímavé je, jak se mění pozice nejdominantnějších dospělých v životech dětí, rodičů a učitelů, s přibývajícím věkem dětí. Vliv rodičů jakožto vzorů kontinuálně klesá z 28% na 15%. Učitelé se jako vzory u nejmenších dětí drží na 2,5%, nicméně v nejstarší kategorii jejich vliv klesá na pouhé procento.

Dospělí, kteří naopak nabírají na vlivu a děti si je s rostoucím věkem čím dál více vybírají za vzory, jsou sportovci/sportovkyně, zpěváci/zpěvačky a herci/herečky. Sportovci dosahují výsledků přes 20% u nižších věkových kategorií, u nejstarší dokonce přes 30%. Zpěváci se dostávají přes 20% a herci oscilují kolem 5%. Všechny věkové kategorie se shodly v tom, čeho si na svých vzorech váží. Dominují dosažené úspěchy s 65% potažmo 80%, na druhém místě skončil způsob chování s oscilací kolem 40%. Proto je velice důležité, aby si veřejně

činné osoby uvědomily, že svým jednáním ovlivňují mladé lidi, kteří k nim vzhlížejí a snaží se jim přiblížit. Musí tedy dbát na své chování ať jsou kdekoli. Jinak by mohli dopadnout jako americký plavec Michael Phelps, který byl vyfocen, jak na party kouřil marihuanu. Pozdvižení u veřejnosti nezpůsobil činem samotným, ale tím, že k němu mnoho dětí vzhlíželo a on je zklamal. Americká asociace USA Swimming uvedla, že „zklamal mnoho lidí, mezi nimi stovky tisíc mladých členů USA Swimming, kteří k němu vzhlížejí jako k idolu a hrdinovi.” (cit. 17.4.2019)

## **2.1. Fenomén čtenářské socializace**

Stěžejní otázkou při přemýšlení o čtenářství je, jak jsme do něj uvedeni. Jakými fázemi prochází dítě, když je uváděno do čtení a jak se u něj čtenářství vyvíjí a rozvíjí. V této souvislosti musíme uvažovat o vztahu mezi vnitřním vývojem, kterým si projde každý jedinec uvnitř sebe, a vnějšími faktory působícími na nás z okolí a ovlivňující naše jednání a smýšlení.

Vývoj čtenářství můžeme rozdělit na dvě kritické fáze – primární a sekundární literární iniciace (Garbe, 2008, s. 11). První vstup do čtenářství se obvykle odehrává v ranném dětství ještě před nástupem do školního systému formou vyprávění a předčítání příběhů dospělou osobou, ať už je to rodič, prarodič nebo učitelka v mateřské škole. Obvykle je zde blízký vztah mezi dítětem a dospělou osobou, která dítěti umožňuje vstup do verbálně zprostředkovaného fiktivního světa pohádek a příběhů prožívat jako příjemnou zkušenost, kterou má smysl opakovat. Předčítání knih je obvykle vázáno na pevně stanovenou sociální situaci, např. rituál čtení pohádek na dobrou noc před spaním. Čtení se zde tak mísí s mimosmyslovou zkušeností a tělesnými prožitky. Pro tuto fázi je typické, že probíhá skrze fikční texty. Děti tak získávají a rozvíjí čtenářskou kompetenci na textech, které jsou pro ně zajímavé a které dokáží rozumově obsáhnout. Pro dítě předškolního věku není věcná literatura či literatura faktu přitažlivá, jak vyplývá ze závěru výzkumu Ireny Prázové o čtenářských preferencích dětí od 6 do 15 let věku. U dětí napříč základní školní docházkou převládá čtení pro zábavu, což platí pro 72% respondentů. Následuje četba do školy. Zde autoři výzkumu upozorňují na „fakt školní povinnosti, který se významnou měrou podílí na četnosti čtenářských aktivit dětí v mimoškolním čase“. (Prázová, et al., 2014, s. 31) Nejméně populární jsou mezi respondenty výzkumu knihy pro poučení, časopisy a noviny.

Co se týče výběru žánru, na předních pozicích dominují u všech věkových kategorií dobrodružné příběhy a příběhy o přírodě a zvířatech. U mladších dětí do 12 let to jsou ještě pohádky. U starších dětí ve věku 13 a 14 let se do popředí dostávají také příběhy o dětech a mládeži, fantasy a příběhy o lásce. Pohádky naopak ustupují do pozadí. Na opačném konci preferencí respondentů stojí poezie, technické a historické knihy, cestopisy a horory. Tyto náročnější žánry a literatura faktu není mezi dětmi oblíbená.

To samé platí o informativních textech, na kterých obvykle probíhá testování čtenářské kompetence, jako činí PISA. Při úvahách o získávání a rozvoji čtenářské kompetence je tedy zásadní nezapomínat na prvotní fázi kontaktu se světem fikce, který formuje další osvojování dovedností.

“Když se nepodaří v předškolní rané literární socializaci a v prvních školních letech dítěti přiblížit čtení jako zábavnou a obohacující formu mediálního osvojování světa...přejdou tyto děti už během prvního stupně k jiným médiím”. (Garbe, 2008, s. 12) Proto je prvotní kontakt s texty tolik důležitý. Pokud bude dítě nuceno do práce s texty a bude to tak vnímat jako povinnou a nucenou činnost, vytvoří si blok, který následně půjde jen velmi obtížně překonat. Nevyhnutelně se pak uchýlí k jiným formám zábavy. Od textů tak přeběhne k herním konzolám, počítačům a videím na internetu. Je vsutku zajímavé, jak dokáží hýbající se obrázky uchvátit lidskou mysl. Naše pozornost je přirozeně přitahována k pohybu. Každý pohyb znamená novost a kontrastnost podnětu, ke kterému je pozornost okamžitě přesměrovávána (Hartl, 1993). Jedná se o bezděčnou pozornost, které člověk není schopný vědomě zabránit. S pohybem však přichází narušení soustředění, pozornost je stržena ke zdroji pohybu a dosavadní činnost je odsunuta do pozadí, dokud se nevypořádáme se zdrojem pohybu. Tomuto přesunu pozornosti se věnuje tvarová psychologie, která zdroj vstupující do popředí a zároveň přitahující pozornost pojmenovala figura. Hartl (1993) k tomu ve svém psychologickém slovníku uvádí, že aby figura úspěšně přitáhla pozornost, musí vykazovat několik znaků. Především se musí pohybovat, mít barvu a intenzivně působit (například hlukem). Čím jsou všechny tři podmínky intenzivnější, tím více figura vystupuje do popředí a potlačuje jevy probíhající v pozadí. V našem světě si to můžeme ukázat na situaci, kdy probíhá konverzace v místnosti, v které se nachází zapnutá televize. Pozornost mluvčích je neustále strhávána k obrazovce, ačkoli je její obsah nemusí ani v nejmenším zajímat. Přesto jsou oči strhávány k obrazovce. Příčinou je právě pohyb, který se na ní odehrává. Prudké

stříhy znamenají změnu v barvevném složení obrazu a to je na kraji lidského vidění vnímáno jako pohyb. Pozornost mluvčích je tak nezadržitelně odkloněna a oči se nezadržitelně stáčí ke zdroji pohybu. Spolu s nimi i pozornost. Konverzace je tak přerušována četnými pauzami a je velmi obtížné ji vůbec vést.

Čtenářská socializace následně pokračuje obdobím, kdy je dítě zdatným čtenářem a v četbě nachází potěšení. Tato fáze podle Garbe přichází po absolvovaných prvních dvou až třech letech školní docházky (Garbe, 2008, s. 12). Dítě v této fázi čte žánry, které ukojí jeho touhu po fantazijních tématech. K tomuto účelu často postačují knihy s triviální tematikou. Zhruba v této fázi se dospělí rozdělují na dva tábory. Jedni se snaží dětem předkládat literaturu, která je pro ně dle jejich přesvědčení vhodná, přínosná a kvalitní. Druzí jsou v tomto směru mnohem benevolentnější a spokojí se s faktem, že děti vůbec něco čtou. Rodiče jsou při uvádění dítěte do světa literatury stavěni před volbu přístupu. Přinejmenším minimální dohled dospělých je jistě zapotřebí už jen proto, aby si děti nevybraly literaturu, která by mohla v konečném důsledku poškodit jejich zdravý a přirozený vývoj, do kterého nepatří noční můry způsobené prožitky ze čtení. Stejně tak je jistá korekce dospělým nutná, jednalo-li by se o výběr těžké a pro malé dítě zatím nesrozumitelné četby. Kriterium přiměřenosti silně nahrává ve prospěch kontrolovaného přístupu k četbě. Toto autoritativní pojetí výběru může však vést ke kontraproduktivnímu výsledku. Dítě se může začít cítit omezováno a silou tlačeno do čtení ne jako volnočasové aktivity, ale jako povinnosti. Tyto pocity jsou ještě umocněny, pokud dítě nemá k předloženému textu vztah, nezajímá ho, nebaví ho či k němu má dokonce odpor (Prázová, et al., 2014).

Žáci mnohem více preferují přístup, kdy je jim předložen počet knih, které mají přečíst za určité časové období a výběr čteného je ponechán v jejich rukách. Tento způsob nutně vede k tomu, že si žáci vybírají texty, ke kterým mají určitý vztah, zajímají je a chtějí je číst. Je ovšem možné, že výběr žáků se nemusí přímo slučovat s představami učitelů či rodičů. Podle zjištění výzkumu Prázové „děti velmi často vnímají čtení jako povinnost, kterou jim ukládají škola nebo rodiče“. (Prázová, et al., 2014, s. 102) Pokud má být cílem snažení učitelů a rodičů představení čtení jako příjemné mimoškolní aktivity, mívá se tento přístup účinkem. Mnohem pravděpodobnější je opačný výsledek a to konkrétně ztráta zájmu o literaturu a četbu jako takovou. Je neoddiskutovatelné, že pokud již dítě zájem projeví, je nutné ho v tomto zájmu podporovat a nikoli brzdit a omezovat. Právě vnuceným předvýběrem knih může dospělý

dosáhnout tohoto nechtěného výsledku. K dětem je třeba přistupovat jako k autonomním čtenářům, kteří „nejsou odkázáni na pedagogická opatření ze strany rodičů nebo učitelů”. (Garbe, 2008, s. 12)

Hlavním předpokladem úspěšného čtenářství je tedy právě transformace činnosti na příjemnou aktivitu, která dítě těší a baví (Prázová, et al., 2014). S tím úzce souvisí i výběr knihy. Správně zvolená kniha podle Prázové vede čtenáře k touze číst další a nové texty. Dítě se tak dostává do spirály po jejímž obvodu stoupá vzhůru díky čteným textům. Zvolí-li si vhodný text, kterému rozumí a který ho baví, výsledkem je touha po dalším textu. Lze tedy předpokládat, pokud si dítě zvolí nevhodný, příliš složitý a nezajímavý text, že u něj dochází k oslabení touhy po čtení. Úkolem dospělých není přivést děti na „správnou” cestu, myšleno nutit je číst texty, o kterých si myslí, že jsou pro děti vhodné a měly by je číst, ale pracovat se zájmem dítěte a pomoci mu ho rozvinout. (Prázová, et al., 2014) Stejně tak je chybou nutit děti číst starší tituly jen z toho důvodu, že jsou dospělými považovány za klasiku, případně proto, že jsou zahrnuté v seznamu povinné literatury mnoho let. K tomu Prázová dodává, že „by se mělo jednat o knihy, které zaujmou a které mohou reagovat na konkrétní současné problémy dětí”. (Prázová, et al., 2014, s. 105) To na rodiče i učitele klade určité specifické nároky. Předně se musí orientovat v dětském světě, znát současné trendy a vyznat se v populárních trendech. Pak bude schopný dětem nabídnout takové tituly, které pro ně budou relevantní a zajímavé.

S tím, jak dítě stárne a přichází do puberty, přichází i jisté prohlédnutí schématickosti a šablonovitosti dětské literatury. Zároveň se objevují jiné zájmy a do popředí se dostávají nové činnosti, ať už to je parta kamarádů, starost o zevnějšek, sport, hudba nebo párty. Zásadním úkolem pro toto období je transformace způsobu čtení tak, aby měl čtenář „i za změněných psychických podmínek a s lépe rozvinutou literární kompetencí i nadále ze čtení potešení.” (Garbe, 2008, s. 13) V období puberty a dospívání především není možné aplikovat přístup, kdy dospělý vybírá čtivo za dítě už kvůli snaze vymezit se vůči dospělým. Snaha o korekci zájmu tak může vést k přesnému opaku, tedy zvýšení zájmu o zavrhovaný a opovrhovaný žánr. Dospělí tak nemohou předpokládat, že dětem vnutí předmět zájmu. Dospívající si svůj zájem teprve tvoří a necítí, že by od dospělých potřebovali jakoukoli pomoc. Právě naopak se snaží osamostatnit a najít si objekt svého zájmu sami. Jakékoli vnucování a zákazy by byly jen posuzovány jako indoktrinace a snaha o kontrolu. Osobní svoboda je však ta nejvyšší

možná meta, které lze dosáhnout. Nevyžádané rady a vnucené nabídky tuto představu o svobodě narušují.

Období během puberty končí buď přerušením dosavadního čtenářského vývoje s následným útekem k jiným typům médií nebo transformací přístupu k četbě. V krajním případě je možné, že se zájem o literaturu zcela vytratí a pubescent se zaměří převážně na obrazové typy médií. Pokud zájem o literaturu zůstává, zpravidla se zužuje oblast zájmu, ať už to je odborná literatura, literatura faktu nebo beletrie. Záleží na každém jednom jedinci, kterým směrem se hodlá dále ubírat a v kterých žánrech hledá potěšení, ponaučení, inspiraci nebo únik z reality. Podle Grafova pojetí z devadesátých let existují tři typy přístupu mladistvých k četbě. Dominantní přístup vzniká ve vzájemném působení čtenářovo motivace a rozvinutosti jeho kompetence literární percepce (Rosebrock, 1995). Obě složky se vzájemně ovlivňují přispívají k formování přístupu k literatuře daného čtenáře. Graf rozlišuje mezi „konceptním, pocitovým a estetickým čtenářem”.

Konceptní čtenář v určité chvíli ztrácí dětskou radost ze čtení. Viníkem mohou být buď nucené hodiny čtení ve škole, autoritativní přístup rodičů či tlak okolí obecně. Ze čtení se stává nucená činnost, pro kterou je povinné si vyhradit čas a věnovat se jí, ačkoli ztrácí na prvotní přitažlivosti. Na druhou stranu však konceptní čtenář přejímá určité normy a koncepce ze strany školy, zvnitřňuje je a bere je za své. Tím dochází k zvláštní situaci, kdy si čtenář vybere jen určitý typ literatury, kterému se rozhodne věnovat svůj čas. Čtenář si tak vybírá dle svého úzkého zaměření jen například klasickou literaturu, faktografii, literaturu zaměřenou na specifické problémy a podobně. Četbu tak neprovází hledání radosti, ale zcela jiné záměry. V první řadě by to mohla být snaha se něco dozvědět, rozšířit své vědomosti a najít ponaučení. Takový čtenář si knihu nevybírá, protože má pocit, že mu její četba přinese potěšení, ale protože má pocit, že je pro jeho budoucí vývoj a rozvoj přínosné takovou knihu přečíst. Nečte jí, protože chce prožít dobrodružství a společně s hrdiny uniknout z reality všedního dne. Právě naopak. Po knize sahá, neboť je přesvědčen o užitečnosti informací v nich obsažených. Pocity, které takového čtenáře provází během četby jsou ryze pragmatické. Zájem o knihu je přítomen pouze v rovině možného rozvoje vlastního literárního „já“ (Garbe, 2008). Čtenář chce rozšířit své vědění a proto se věnuje přesně vymezeným a definovaným žánrům. Druhým rozhodujícím faktorem pro výběr knihy může být přesvědčení, že je správné si ji přečíst. Čtenář tak sahá po knize, kterou by si sám nevybral, ale cítí, že by bylo vhodné

přidat jí do seznamu přečtených knih. To je častý případ klasické literatury. Čtenář má ze svých dětských let v sobě zakódováno, že by si knihu měl přečíst. Jediným argumentem často je pouze tvrzení, že se jedná o klasiku, kterou si musí přečíst každý správný člověk. Čtenář tedy po knize sáhne ne z důvodu vlastního rozhodnutí, ale proto, že se v něm probudí zakořeněný seznam kanonických děl, která je pro každého správného člověka společensky povinné si přečíst. Podvědomě chce být také ten správný člověk a aby toho dosáhl, musí si přečíst tu kterou knihu. V takové četbě často převládají motivy splnění úkolu (přidání si další knihy do seznamu přečtených děl) nad prožívanou radostí. Čtenář čte knihu jednoduše jen proto, aby ji přečetl a mohl to sdělit ostatním. Otázkou pak zůstává, zda a případně jak moc, má taková četba smysl.

Druhým typem čtenáře podle Grafa je pocitový čtenář. Ten, na rozdíl od koncepčního čtenáře, hledá v četbě potěšení a radost. Námety k četbě si vybírá snahám dospělým a škole navzdory. Často se stává, že svou četbu omezuje na „spektrum trivální, jednoduché nebo jen mírně náročnější zábavné literatury.” (Garbe, 2008, s. 13) Je jistě přínosné, že si čtenář hledá žánry, s kterými se dokáže ztotožnit, nicméně od takového čtenáře nelze očekávat, že by se sám od sebe odhodlal k výběru náročnější literatury jako jsou knihy Gogola nebo divadelní hry Becketta. Filozofické spisy jim zcela nelze předkládat. Jejich četba totiž vyžaduje náročné myšlenkové operace a skýtá jen málo prostoru k radosti. Ani vidina radosti z překonání obtížné četby není důvodem pro otevření knihy, neboť cesta k cíli je velmi náročná a odměna není schopná vyrovnat vynaložené úsilí. Pocity čtenář si zachovává radost z četby zároveň se stagnující čtenářskou kompetencí. Jeho úroveň čtenářství se nijak výrazně neposouvá, místo toho setrvává na stejné úrovni. Čtenář si tak vybírá bezpečná témata, kterým bez obtíží porozumí, neklade na sebe žádné nároky a nesnaží se svojí čtenářskou dovednost rozvíjet. Spíše ustrnul na místě a odmítá nabízené tituly, neboť v nich nenachází, co hledá, tedy potěšení. Opět se tak dostává do popředí otázka, zda stačí, když děti čtou, ať je to literatura jakkoli pochybné kvality. Dospělí a učitelé často nesouhlasí s výběrem dětí a rádi by jim podstrčili literaturu, kterou sami považují za kvalitní. Mladí čtenáři však hledají úplně jiné kvality a dokud tomu dospělí neporozumí a nebudou schopní a ochotní to akceptovat, nemůže dojít mezi oběma skupinami k porozumění. Je právě úkolem školy a dospělých obecně čtenářský potenciál v dětech a mladistvých rozvíjet a posouvat dále, aby se i oni sami nebáli sáhnout po těžší literatuře a klást před sebe těžší cíle.

Posledním typem čtenáře v Grafově typologii čtenářů je estetický čtenář. Tento typ čtenáře představuje kýžený ideál, neboť v sobě kombinuje oba předchozí přístupy. Zachovává si hledání radosti v četbě a zároveň prvotní dětské nadšení umně zaměřuje na hledání estetična. To ovšem předpokládá další rozvoj čtenářských dovedností. Estetický čtenář tak nemůže ustrnout na jednom bodě, ale aby byl schopný uspokojit potřebu nacházení radosti v četbě, musí se rozvíjet. Pokud by tak nečinil, dosavadní literatura by brzy přestala zvládat naplňovat jeho potřeby a čtenář by sám cítil, že ustrnul na jednom místě. Pokud tomu chce čtenář zabránit a nadále nacházet v četbě radost, je zcela zásadní rozvíjet svou literární percepci. To čtenáři umožní zabývat se složitějšími a náročnějšími texty. Zásada nacházení radosti však není porušena, neboť tyto obtížnější texty nejsou pod úrovní čtenářských dovedností čtenáře.

V adolescenci pak přichází fáze sekundární čtenářské iniciace, pro kterou jsou typické „impulzy zvenčí, podpůrné vnější kontexty.” (Garbe, 2008, s. 13) V této fázi opět nabývá na důležitosti role dospělých, především rodičů a učitelů, kteří jsou odpovědní za uvedení mladistvého jedince do světa vyšší literatury, do světa, ke kterému by sám pravděpodobně jen těžko hledal cestu. Aby však dospělý mohl takový vliv vůbec uplatnit, je stěžejní, aby sám měl k literatuře kladný vztah a přistupoval k ní s nadšením. To posléze může přenést i na své žáky, kteří spolu s ním přijmou tytéž impulzy k výběru těžší četby. Osobnost učitele, potažmo rodiče, tak hraje v tomto období roli uvaděče do žánru, do jehož prostředí by se žák sám o sobě bál vstoupit. Intenzivní a kladný vztah k literatuře žáci vycítí a rozeznají. Mnohem snáze se pak předává něco, čemu sám věří, než to, k čemu má v lepším případě pouze lhostejný vztah.

Nejdůležitějším poznatkem literární socializace tak může být konstatování, že „čtení závisí ve všech fázích individuálního vývoje na osobních vlivech – rodičů (nebo prarodičů, sourozenců a přátel), učitelů a učitelek,...kteří dokážou ‚svým’ čtenářům/čtenářkám individuálně a kompetentně poradit. Když společnost není ochotná investovat do tohoto personálu, v zásadě do budoucnosti nemusí investovat ani ‚materiálně’ – protože knihy žijí jen tehdy, když je čtou a zprostředkovávají lidé.” (Garbe, 2008, s. 14)

## **2.2. Vývoj čtenáře**

Kateřina Homolová k vývoji čtenářství uvádí, že základní činitel, s kterým musíme při úvahách o vývoji čtenářství počítat, jsou především proměny psychických činností. K tomu



dále uvádí, že tyto se „významně podílejí na výsledné podobě psychických kvalit čtenáře”. (Homolová, 2008, s. 13) Dalšími faktory, které ovlivňují výsledné kvality jsou i typ literatury a zážitky, které si dítě z četby odnáší. Tak, jak to předkládá Homolová, není možné od sebe oddělit působení literatury na čtenáře a proměny v jeho psychice. Jedno ovlivňuje druhé, obě složky jsou provázané a úzce spjaté dohromady. Ovlivňování psychického vývoje čtenáře probíhá zejména při školní četbě, kdy jsou díla vybírána tak, aby záměrně působila na rozvoj čtenářství dítěte. „Periodizace rozvoje dětského čtenářství se v hlavních úsecích z velké části kryje s psychologickou periodizací ontogenze,” (Homolová, 2008, s. 13) což umožňuje zabývat se rozvojem čtenářství v souvstažnosti termínů ontogenetického vývoje, který je shodný s jednotlivými etapami školní docházky, jež je srozumitelná všem.

U vzniku čtenářství proti sobě stojí „celá řada podnětů, jež se sčítají či odčítají, navzájem podporují nebo stojí proti sobě” (Chaloupka, 1995, s. 11) To celou otázku vzniku čtenářství komplikuje. Tyto podněty nejsou plně zapomenuty a ztraceny. Výsledky zápasů „pro” a „proti” naopak zůstávají v dítěti hluboce zakořeněny. „Postoj dítěte představuje výsledek zápasů” (Chaloupka, 1995, s. 13) Pokud dítě odmítá oblékat tričko, protože o něm rodič kdysi prohlásil, že není hezké, u tak komplikovaných vztahů a postojů jakými je utváření předpokladů pro čtenářství to musí zákonitě být mnohem složitější.

### **2.2.1. Rané dětství**

Počátek dětského čtenářství začíná ještě předtím, než se dítě naučí číst. Už v raném dětství (1 – 3 roky) se dítě setkává s texty, ačkoli zatím jen v předčítané formě či s doplněním o vizuální vjemy. Už toto období „do značné míry rozhoduje, co bude dál” (Homolová, 2008, s. 14) a vytváří se dlouhodobý vztah k četbě. Chaloupka k tomu podotýká, že se utváří nasměrování a dimenze, v které se dítě chce a může realizovat. Toto nasměrování pramení z vnitřní potřeby. Dítě si samo v sobě fixuje buď trvalou nebo alespoň dlouhodobou shodu v zaměření vlastních odpovědí.

Zážitky, které dítě získává poslechem mluveného slova, ovlivňují jednak sféru zkušenosti, druhak sféru emocí. Takto získané zážitky a pocity libosti či nelibosti „působí predispozičně pro zážitky další”. (Homolová, 2008, s. 15) Ve svém důsledku to znamená, že takto získané zážitky a pocity se stávají nosnými pilíři pro další rozvoj dítěte.

### **2.2.2. Předškolní věk**

Ve věku 3 – 6 let přichází dítě do styku s estetickou stránkou psaných textů. (Homolová, 2008) Během těchto prvních setkání nemá coby nečtenář utvořený vztah k literatuře, či potřebu se s ní zabývat. Podle Chaloupka je důležité, aby se dítě setkal s podněty, které ho připraví na budoucí čtenářství zcela záměrně a cíleně. Ať už je to vypravování pohádek, říkanky, obrázkové knížky a další, všechny tyto podněty přetváří slovesnost na plnohodnotnou součást života. Dítě příběhy skutečně prožívá a nechává je ve svém vědomí oživit.

Ačkoli však příběhy přichází z venčí, zásadní procesy se odehrávají uvnitř dítěte, v jeho psychice. Jde o způsob, jakým „podněty z venčí zpracovává, promítá do svého vlastního já, jak s nimi zachází svou fantazií, citovostí a chutí poznávat.” (Chaloupka, 1995, s. 18) Důležité ovšem je, aby s těmito podněty vůbec setkal. Pakliže s nimi nepřijde do kontaktu, nemůže si uvědomit, že mu něco chybí. Stejně jako lidem před vynálezem elektřiny nechyběla žárovka, jelikož si její existenci neuměli představit. Nasycení vnitřní touhy po slovesnosti je důležité už z toho důvodu, že pokud nejsou dodány impulsy, mohou schopnosti vedoucí k rozvoji čtenářství zakrtnout a odmuřit. (Chaloupka, 1995) Dítě si pak na tuto prázdnotu zvykne a volné místo nahradí něčím jiným. Pokud si dítě zvykne nečíst, je v pozdějším věku velmi těžké ho k četbě přesvědčit. Samo v sobě totiž tuto potřebu nemá a netouží po jejím naplnění. Chaloupka k tomu říká, že volné místo je „zarostlé plevellem”. (Chaloupka, 1995, s. 20) Nezbyvá tak prostor pro rozvoj čtenářství, jelikož dítě vkládá svou energii do jiné činnosti. V tomto pojetí je vztah k literatuře potřeba, která je naplněna záměrnou a aktivní činností, což vede k jejímu uspokojení. Literární výchova v tomto věku proto musí být zaměřena především na to, aby dítěti ukázala smysl četby, aby se dítě snažilo navázat s literaturou vztah a chtělo jí být nablízku. (Homolová, 2008, s. 16)

### **2.2.3. Čtenářství v prepubescentním věku**

Vě věku mezi 6. a 10. rokem života, kdy dítě začíná samo číst, dochází k posunu od posluchačství a diváctví a objevují se nové možnosti, jimiž může slovo k dítěti přicházet. Nicméně „posluchačství a diváctví nekončí tím, když začíná dítě číst.” (Chaloupka, 1982, s. 196) Čtení je jen další způsob, jakým lze vnímat příběhy. Do té doby bylo dítě závislé na přímé přítomnosti prostředníka, který by pro ně příběhy zprostředkoval a příběhy interpretoval. Tím převáděl jazykovou podobu textů do formy smyslových představ. „Při

četbě tak činí vnímatel sám, svou vlastní aktivitou a v přímém kontaktu s dílem.” (Chaloupka, 1982, s. 197) Nabízí se tak nové možnosti zpracování příběhu. S rozvojem dovednosti číst přichází volnost ve výběru textů, v čase, kdy se bude dítě četbě věnovat, v opakovaném čtení určitých pasáží textu nebo naopak jejich přeskočení, přerušování a podobně. Celý tento proces je pro dítě náročnější, než jen poslech mluveného přednesu, ale celý proces čtení se díky tomu subjektivizuje, stává se osobitým a odráží v sobě povahu čtenáře.

„Tím, jak se dítě učí číst, samo své čtenářství pocítuje a vřazuje fakt čtení, ale především fakt čtenářství do spojistoti s celkovými změnami svého subjektu.” (Homolová, 2008, s. 17) Apercepční dovednosti se rozšiřují a rozvíjí a dítě vnímá změny ve svém vztahu k podnětům přicházejícím z vnějšku i k působení těchto podnětů na sebe sama. Čtenář není jen pouhým příjemcem textu, ale vstupuje do něj svými představami a vlastní kreativitou ho dotváří. (Chaloupka, 1982) Celý proces je doplněný dalšími vrstvami. Čtenář převádí psané slovo do představ, které následně doplňuje vlastní kreativitou novými aspekty a rozšiřuje tak původní představy o nové a nové prvky. V tomto procesu se setkávají dva druhy kreativity – jedna na straně autora textu a druhá na straně čtenáře. Po jejich smíšení pak vzniká nový celek, který je čistě produktem čtenáře. „Dítě prožívá svou četbu v reálu života jako takového.” (Chaloupka, 1982, s. 199) To znamená, že ve svém myšlení naivního realismu vnímá znaky jako skutečné a tak je také prožívá. Ve svém nekritickém přístupu je dítě neschopné přistupovat k četbě s určitým odstupem a uvažovat o její symbolice a znakovosti. V tom Chaloupka vidí negativní stránku dětského čtenářství.

#### **2.2.4. Pubescentní čtenář**

Počátek puberty bývá kladen mezi 10. a 12. rok života a její konec pak mezi 14. a 16. rok. „Tradičním základem definování puberty bývá anatomické a fyziologické vyzrávání pohlavních orgánů až k jejich úplné zralosti.” (Homolová, 2008, s. 19) Toto období se však projevuje i vnitřní tenzí přechodu mezi dětstvím a dospělostí, což se projevuje v chování pubescentů i v jejich vztahu k dospělým. Homolová shrnuje základní dominantní rysy osobnosti pubescenta takto: pubescent se snaží dát najevo vlastní hodnotu, touží být dospělým nebo se jím alespoň přiblížit a být za něj pokládán. Projevuje se silná touha po hrdinství, statečných činech a romantických dobrodružstvích. Hrdina je přitažlivý zejména proto, že „dovede řešit své problémové situace, a to problémové situace dospělého.” (Chaloupka, 1971,

s. 34) Hrdina slouží především jako nositel a reprezentant skutečnosti, že obtížné situace a problémy dospělých lze zvládnout. Postava hrdiny přitom bývá často plochá a jednorozměrná. Navázání vztahu s takovou postavou je pro dítě jednodušší, než s mnohavrstevnatou, komplikovanou a konotačně obtížně uchopitelným protagonistou. S jednodušší postavou se čtenář zvládne snadněji identifikovat. Podle Chaloupky vstupuje čtenář a hrdina do vzájemného vztahu, v kterém čtenář přejímá určité vlastnosti hrdiny a zároveň do něj projektuje své vlastnosti. To je možné pouze s plochou postavou, u vícerozměrné je toto obohacování podstatně náročnější. „Tam, kde se čtenář identifikuje se složitějším hrdinou, děje se tak nezřídka za cenu omezení významové platnosti.” (Chaloupka, 1971, s. 66)

V tomto období se objevuje i soutěživost, kritický pohled na okolí, které se jedinec snaží změnit a snaha o agilnost. Dochází k prudkým střídáním nálad a změnám v chování. Přechody ke krajnostem postupně mizí a na jejich místo nastupuje snaha o vytváření celkového světového názoru. Pubescentovým hlavním záměrem je „stát se dospělým, být za dospělého považován a mít status dospělého.” (Homolová, 2008, s. 23) Dítě považuje samo sebe za osobnost a jako osobnost si přeje být přijímáno svým okolím. Z okolí však často přichází negativní signály a dítě se setkává s nechutí být přijato. Dítě „vidí, že není bráno příliš vážně, že jeho názory, stanoviska i pocity jsou zlehčovány, nezřídka i zesměšňovány.” (Chaloupka, 1971, s. 12)

V myšlení dochází k odklonu od naivního realismu a prosazuje se racionálnější a systematictější nazírání na svět. Objevuje se pojmotvorné myšlení, jevy jsou kategorizovány, analyticko-syntetické myšlení doznává celkového rozvoje a abstrakce s generalizací získává na přesnosti. (Chaloupka, 1971) Celé období pubescence tak lze chápat jako přechod mezi dětstvím a dospělostí.

V období pubescence se mění čtenářská kompetence jedince. Dítě „vnáší do obrazové výstavy díla jistá rozumová kritéria, začíná si uvědomovat jeho významové dosahy, které zprostředkovaně poukazují k životní skutečnosti okolo čtenáře.” (Chaloupka, 1971, s. 15) Příčinou je posun v pubescentově vnímání literatury a posunu jeho zájmů. Co do té doby stačilo, už dále nevyhovuje čtenářskému zájmu. Čtenářská potřeba se mění a spolu s touto změnou se „dotváří čtenářský postoj dítěte směrem ke čtenářství dospělého.” (Homolová, 2008, s. 26) Změny se projevují především v zastávaných estetických postojích, jak říká

Chaloupka. „U dětí ve věku zhruba od jedenácti do patnácti let dozrívají estetické postoje z období dřívějšího, ale zároveň se naléhavě objevují postoje nové.” (1971, s. 9) Děti na jedné straně rozumově posuzují faktografickou přesnost literárního díla, na druhé straně se dovedou ztotožnit s hrdinou na emoční úrovni a přehlédnout jistou neracionálnost čteného materiálu. Obě tendence probíhají zároveň vedle sebe.

Četba knih se pro dítě stává příležitostí pro sebeuvědomění a sebeuskutečnění. Dítě skrz literaturu může uplatnit ty představy, jež „může ve skutečném životě uplatnit jen obtížně..., které však může bez rizika zpřítomnit ve své četbě.” (Chaloupka, 1971, s. 16) Čtenářství se v tomto období formuje jako individuální osobnostní rys. Vedle náruživých čtenářů tak najdeme i děti, které nečtou téměř vůbec.

Vztah pubescenta k literatuře je velmi specifický. Čtenář nepřijímá literární dílo jako umělecký produkt, ale „jako únik ze skutečnosti, jako model života, do něhož se včleňuje.” (Homolová, 2008, s. 30) Literatura tak slouží jako prostředek k prožití odlišné reality a umožňuje čtenáři zažít život rozdílný od toho, který sám žije. Literární dílo čtenáři nabízí nejrozličnější modely jednání a chování a umožňuje hledat řešení vlastní životní situace a problémů v již vyřešených životních osudech jiných. Literární příběh také nabízí únik ze světa, v kterém jedinec marně hledá začlenění.

Čtenářství jedince v pubescenci prochází těžkým obdobím. Přispívá k tomu i množství jiných podnětů, kterým musí jedinec čelit, rychlost doby a její povrchnost. „Dříve se texty četly, dnes se ‚skimují‘ (tj. povrchně přeletí očima).” (Spitzer, 2014, s. 65) Spitzer k tomu dále dodává, že místo pronikání do hloubky textů se dnes převážně klouže po povrchu. K tomu užívá slovo „surfovat”, které lze vztáhnout nejen na prohlížení internetu, ale i stylu četby literatury. Podle Thomase Fuchse a Ludgera Wößmanna, kteří v roce 2014 provedli analýzu výsledků šetření PISA v Německu dochází s používáním počítačů a dalších technologií k horším výkonům ve škole, což se projevuje i na úrovni čtení. „Pouhá dostupnost počítačů doma vede nejprve k tomu, že děti hrají počítačové hry. To je odvádí od učení a projevuje se negativně na jejich úspěšnosti ve škole...výkony ve čtení a počítání u těch, kteří počítač využívají několikrát týdně, jsou výrazně horší.” (Spitzer, 2014, s. 24)

Prázová (2014) ve svém výzkumu zjistila, že ačkoli 46% dětí ve věku 9-14 let označuje čtení za zábavu a 34% si myslí, že četba je důležitá pro vzdělání, pocituje ve stejný moment 27%

děti čtení jako povinnost a 23% musí ke čtení nutit rodiče. Pozitivněji působí malé procento 9-14 letých dětí, které si myslí, že čtení je ztráta času (9%) a že čtení je zastaralé (7%) a nemoderní (5%). Z výzkumu Friendlaerové (2018) vyplynulo, že čtení je trapné jen pro 8% mladistvých ve věku 15-19 let a zábavné pro 42% ve věku 15-16 a 33% ve věku 17-19 let. Čtvrtina mladistvých považuje čtení za povinnost. Pro 17% mladistvých je čtení zastaralá a nemoderní činnost, 25% uvedlo, že čtení je nuda. Na druhou stranu 50% mladistvých vnímá, že čtení je důležité pro další vzdělání a 30% považuje čtení za důležité pro budoucí život.

Ukazuje se zde jistý rozpor ve vnímání čtení jako volnočasové činnosti. Mladiství chápou, že je čtení důležité pro jejich osobní rozvoj, růst a vzdělání, ale číst je nebaví a často to chápou jen jako povinnost. Homolová ve svém výzkumu došla ke stejným závěrům. „Dospívající souhlasí s tím, že číst je důležité a že být sečtělým je dobré pro život.” (Homolová, 2008, s. 109) Zároveň ale přiznávají, že číst nepotřebují, jelikož co potřebují vědět, v knihách často nenajdou. V případě, že existuje filmová verze stejného příběhu, sáhnou pubescenti po tomto médiu, neboť knihu vnímají jako nudnou. Do čtení jsou tak často nuceni rodiči, ačkoli by se nejraději věnovali jiným činnostem.

V dnešní době převládá přesvědčení, že děti a mladiství nečtou. Důležité je však zjistit, jestli je tomu opravdu tak, případně jaké k tomu jsou důvody. Z výzkumu čtenářské gramotnosti společnosti SCIO v roce 2011, který proběhl mezi středoškoláky různých typů škol, se ukázalo, že čtení baví téměř 40% chlapců a 65% dívek. Nejvíce čtení baví gymnazisty (lehce přes 75%).

Na otázku, proč děti čtou málo se jako největší a nejdůležitější faktor ukázalo, že je to jednoduše nebaví. Celkem 80% 13-14 letých dětí čtení knih nebaví a 64% uvedlo jak v roce 2014 ve výzkumu Prázové, tak v roce 2017 ve výzkumu Friendlaenderové, že existují zábavnější věci, než čtení. Na místo literatury nastupuje internet jako největší zdroj zábavy, která zabírá většinu volného času. „Silným konkurentem čtení knih se stal internet, a to především jako lepší zdroj informací.” (Prázová, et al., 2014, s. 21) Internet jako lepší zdroj informací uvedlo 56% 13-14 letých respondentů.

Ve výzkumu SCIO (2012) se ukázalo, že čtení považuje za ztrátu času lehce přes 40% chlapců a 20% dívek. Nejhorší mínění o četbě jako volnočasové zábavě mají žáci na středních

odborných učilištích, kde četbu považuje za ztrátu času takřka 50% respondentů. Na opačné straně spektra stojí žáci gymnázia, kde o četbě jako o zbytečné činnosti smýšlí jen 20% žáků.

I u středoškoláků je největším konkurentem knih počítač a internet. „Denně tráví čas u počítače téměř 90% chlapců a tři čtvrtiny dívek.” (www.scio.cz, 2012, s. 10) Méně než hodinu denně u počítače tráví jen 25% žáků odborných učilišť. Tento poměr klesá až lehce pod 15% u žáků středních průmyslových škol. Z výzkumu vyplývá, že většinu volného času tráví větší část žáků středních škol u počítače a internetu. Dnes bychom k tomu mohli přidat telefony a sociální sítě, které se během posledních let staly dostupnější a převzaly dominantní roli v způsobu trávení volného času. To potvrzuje i Homolová, která říká, že „v pubescenci se čtenářství ocitá v krizi, dnes také vlivem stále se zvyšující konkurence audiovizuálních médií.” (s. 26)

Mediální obsah je v dnešní době velmi jednoduše dostupný. „Děti a mládež mohou sledovat mediální obsah kdykoliv a kdekoliv, komunikovat téměř nepřetržitě s větším množstvím „přátel”, než bylo možné kdy předtím.” (Friendlaenderová, et al., 2018, s. 20) Díky klesajícím cenám elektronických zařízení a celkově větší dostupnosti ve výzkumu Friendlaenderové uvedlo 88% 12-14 letých dětí, že vlastní smartphone a 34% vlastní tablet a notebook. Rozšíření elektronických zařízení v rodinách vedlo k fenoménu, který Sonia Livingstone ve své knize *Young People and New Media* nazvala „bedroom culture” (Livingstone a Bovill, 2002). Tímto označením popisuje situaci, kdy děti konzumují mediální obsah samostatně ve svých pokojích mimo rodinné dění a hlavně mimo kontrolu rodičů.

Televize jako hlavní volnočasové médium je na ústupu. Dříve se rodinný časový rozvrh řídil podle televizního vysílání. „Chodilo se spát „po večerníčku” a v neděli se vstávalo „na pohádky”.” (Friendlaenderová, et al., 2018, s. 21) Televize dnes už není jediným zdrojem sledování filmů, seriálů a dalších pořadů. Rozmach internetových portálů změnil situaci tím způsobem, že děti už nemusí čekat na přesně stanovený čas, aby se podívaly na pořad, ale mohou si ho pustit kdykoliv a díky přenosným zařízením i kdekoliv.

Jako nejrozšířenější volnočasové činnosti dětí ve věku 13-14 let uvádí Friendlaenderová hraní elektronických her, poslech hudby, sledování televize, surfování po sociálních sítích a sledování online videí. Četba se do pěti nejčastějších volnočasových činností nedostala ani u chlapců, ani u dívek. V tomto věku tráví děti sledováním televize v průměru 59 minut denně

ve všední den a 88 minut o víkendu. Sledování online obsahu zabírá 68 minut ve všední den a 95 minut o víkendu. Využívání sociálních sítí je v poměru 67 minut ve všední den a 100 minut o víkendu. V porovnání s četbou se ukazuje, že 31 minut strávených s knihou ve všední den a 36 minut o víkendu staví tuto volnočasovou činnost mimo centrum zájmu. Během druhého stupně základní školy je četba stále více stavěna do konkurence s jinými lákavějšími a přitom velmi snadno dostupnými online aktivitami.

U mládeže ve věku 15-19 let vévodí volnému času sociální sítě, online video, videohry, poslech hudby a surfování na internetu. Čtení knih se do pěti nejčastějších činností nedostalo. „Růst mediálních aktivit má výrazný podíl na poklesu frekvence čtení knih.” (Friendlaenderová, et al., 2018, s. 28) Četbě knih se denně věnuje pouhých 12% dětí ve věku 13-19 let. Nejčastější obhajobou nečtení knih jsou vysoké školní nároky. „Výzkum však ukazuje, že příprava do školy koreluje se čtením knih.” (Friendlaenderová, et al., 2018, s. 33) Spíš se tak zdá, že pravým důvodem pro nečtení knih je upřednostňování jiných lákavějších a zábavnějších volnočasových aktivit.

Ve výzkumu Prázové z roku 2014 uvedlo 11% dětí, že nemají žádné zajímavé knihy a 13% neví, co číst. U mladistvých ve věku 15-19 let ve výzkumu Friendlaenderové uvedlo 10%, že neví, co číst a 7% ve věku 15-16 let a 15% ve věku 17-19 let nemá žádné zajímavé knihy. Tyto děti tvoří skupinu potenciálních čtenářů, kteří by s četbou mohli trávit více volného času, pokud by se jim někdo náležitě věnoval, podporoval je, nabídl jim vhodné zdroje četby, poradil jim, kam se v četbě orientovat a ukázal jim, co číst. Pubescent zatím nemá vybudována hodnotová kritéria, kterými by se řídil při výběru knihy k četbě. (Chaloupka, 1982) Tato kritéria si buduje na základě předkládané četby.

Téměř čtvrtina dětí tedy nečte i přesto, že by rády četly. Paradoxně se ukazuje, že v rodinách je čtení považováno za vhodnou volnočasovou aktivitu, která se těší podpoře ze strany rodičů. „Naprostá většina rodičů se domnívá, že čtení je pro děti prospěšné a důležité. Rozšiřuje slovní zásobu, upevňuje gramatiku, učí děti vyjadřování a rozšiřuje jim fantazii.” (Prázová, et al., 2014, s. 22) Bohužel však děti často, navzdory přání rodičů, sáhnou místo po knize spíš po telefonu, tabletu či počítači. Jejich volný čas je tak převážně vyplněn pasivním sledováním obrazovky.



Z výzkumu SCIO (2012) vyplývá, že knihu otevrou středoškoláci nejčastěji méně než jednou týdně. Týká se to přes 50% chlapců a 30% dívek. Nejméně se to dotýká žáků gymnázia, kde méně než jednou týdně čte jen 20% dotázaných. Nejvíce postiženi jsou žáci středních odborných učilišť, kde v takto malé míře čte téměř 60% dotázaných. Na opačné straně stojí opět žáci gymnázia, kde alespoň hodinu denně čte lehce přes 20% dotázaných. U žáků středních průmyslových škol tento poměr klesá k 10%.

Rodiče se však ve své snaze podporovat u dětí čtení knih nevzdávají. „Většina rodičů se snaží děti ke čtení motivovat...někteří rodiče děti ke čtení nutí.” (Prázová, et al., 2014, s. 22) Otázkou pak zůstává, zda je nucení dětí do čtení tím správným postupem jak v nich probudit čtenářského ducha a rozvíjet v nich kladný vztah ke knihám a četbě obecně. Prázová (2014) k tomu podotýká, že přílišná motivace a nucení do čtení může být v konečném důsledku kontraproduktivní a to i přesto, že cílem je zlepšení čtenářských dovedností. Čtení jako povinnost tak může v dětech vzbudit nechuť a odpor k četbě a to následně může vyústit do volby jiných činností pro trávení volného času. Touto domněnkou potvrzují i samotné děti, které ve výzkumu Prázové uvedly, že by rodiče měli být ohledně četby přísnější, ale neměli by sklouznout k nucení do čtení a určitě ne čtení podmiňovat zákazem jiných aktivit jako je trávení času na počítači, surfováním na internetu a sledování televize. Je pochopitelné, že v takové situaci se z četby vytrácí radost a dítě čte jen proto, aby uspokojilo rodiče, nikoliv sebe a své vlastní potřeby.

Čtenářství obecně prochází v období pubescence zatěžkávacími zkouškami. Na jedné straně literatura už neslouží k pouhé zábavě, ale stává se z ní model života. Jedinec skrz četbu získává představu o světě dospělých, do kterého se snaží proniknout, a projektuje do něj své vlastní představy o budoucí životní roli. (Homolová, 2008) Pubescentní čtenář se snaží prostřednictvím literatury dospět a stát se platným a rovnoprávným členem světa dospělých. Na druhé straně je čtenářství ohroženo převažujícím uspokojováním pouze relaxační potřeby, nečtenářsky pojatou literární výchovou a silnou dominancí jiných médií. (Homolová, 2008) Čtení je vnímáno převážně jako prázdninová činnost a aktivita, na kterou mají děti prostor, až když mají splněné všechny ostatní povinnosti. Typicky večer před spaním, cestou veřejnou dopravou, v čekárně u lékaře nebo během prázdnin. O víkendech je situace podobná, četba stojí v konkurenci jiným lákavějším činnostem, které si děti více spojují s relaxací a zábavou.

„Četba je v tomto věku tedy spíše nárazovou a hlavně prázdninovou činností.” (Prázová, et al., 2014, s. 24)

V pubescentním věku se mění role čtení v životě čtenářů a naplňuje jiné potřeby, než v předchozím životním období. Homolová podává ucelený přehled potřeb, které literatura pomáhá naplňovat. Nejrozšířenější potřebou je potřeba relaxační, která zaujímá přední místo již třicet let. „Zájmy současných pubescentů jsou orientovány výlučně utilitárně a hédonicky a výrazně se takto projevují i v jejich postojích, preferencích a motivacích čtenářských.” (Homolová, 2008, s. 111) Čtenáři literaturu využívají k relaxaci a odpočinku a jako náplň volného času. Je to činnost, kterou vyhledávají rádi a ze svého vlastního rozhodnutí. V souboru čtenářských potřeb tak převládá saturační četba.

S rapidním rozvojem pojmového myšlení pubescenta souvisí poznávací funkce. Její podstatou je silný důraz na pravděpodobnost, realističnost a uvěřitelnost čteného materiálu. K nárůstu síly této potřeby přispívá i rozvíjející se racionalizace života jedince.

Potřeba literárního hrdiny a vzoru souvisí s rozvojem v citové oblasti. Pubescent se s hrdinou ztotožňuje a projektuje do něj představy o sobě samém. Hrdina slouží také jako prostředek kompenzace vlastních nedostatků. S tím souvisí sociativní potřeba, která je naplňována skrz četbu v tom smyslu, že literární postava v sobě nabízí blízkého, sympatického a chápavého společníka.

Z citovaných výzkumů vyplývá několik poznatků hodných povšimnutí. Nejzásadnější je zjištění, že mezi lety 2014 a 2017 se vztah dětí k četbě knih nezhoršil a že knihy několikrát týdně čte více dětí. Podíl dětí, které považují čtení za důležité pro vzdělání vzrostl. Stejně tak vzrostl počet dětí, pro které je čtení knih nudné. Narostl jak počet dětí, které čtou pravidelně, tak počet dětí, které nečtou vůbec. Jako důvod nejčastěji uváděly nezáživnost činnosti, pocíťovanou nudu, nedostatek času a jiné lákavější činnosti.

### 3. Čtenář a příběh

„Postavení uměleckého díla má ve výchovně vzdělávacím procesu poněkud zvláštní charakter,” říká Chaloupka (1971, s. 300) k využívání literatury ve školní literární výuce. To je dáno především jeho charakterem, kdy umělecké dílo je vytvořeno pro přímou komunikaci se čtenářem a už v sobě obsahuje jistou interpretaci světa, životních zkušeností, myšlenek, názorů a postojů. Chaloupka dále poznamenává, že není možné ztotožňovat obsah učiva s úlohou uměleckého díla ve stejném smyslu jako má text úlohu v naukových předmětech. Nicméně pokud je na učivo nahlíženo jako na systém vnějších podnětů, které si jedinec osvojuje a zvnitřňuje s učivem jako prostředkem k tomuto cíli, pak je možné smýšlet o literárním díle jako o obsahu učiva.

Učební texty však oproti literárním textům postrádají jeden základní faktor a tím je příběh. Ten „vyžaduje po čtenáři či posluchači spoustu práce a úsilí.” (Hábl, 2013, s. 14) Práce s literárním textem vyžaduje od čtenáře interpretaci, která probíhá v interakci s pravidly, která nastavuje autor. V procesu figuruje modelový čtenář a modelový autor (Hábl, 2013) a tito dva vstupují do vztahu jehož výsledkem je pochopení předkládaného textu. Čtenář nejprve získá od autora textu instrukce k jeho interpretaci, na které následně pracuje. Autor ho vyzývá, aby činil „dohady ohledně intence textu” (Eco, 2004, s. 68) Tím je čtenář zásadně angažován převážně na mentální úrovni. Na celý interpretační proces lze také pohlížet tím způsobem, že čtenář vzniká teprve při kontaktu s textem. Doslova se „spolu s textem rodí, je hybnou interpretační silou textu.” (Eco, 1997, s. 26)

Pokud čtenář na autorova pravidla nepřistoupí, hrozí nepřenesení plného rozsahu textu směrem ke čtenáři. V případě, že čtenář nebude autorovi věřit, vystavuje se nebezpečí ochuzení o autorem připravený zážitek a to nejen estetický, ale i morální. (Hábl, 2013) Autor je na druhé straně také svázán pravidly, jelikož světy literární fikce nejsou založené na libovůli. Trosečník Robinson Crusoe tak na pustém ostrově nemůže potkat hobita Bilba Pytlíka. Takové setkání by působilo přinejmenším nepatřičně a rušivě. „V lepším případě by čtenář byl zmaten, v horším rozhořčen autorovým porušením dohody.” (Hábl, 2013, s. 15)

Velkou předností čteného textu je nucení čtenáře dokončovat nevyřčené a doplňovat mezery, které text ať záměrně nebo nezáměrně čtenáři připravuje. „Každé vypravování je nevyhnutelně a osudově rychlé.” (Eco, 1997, s. 9) Literární text musí v relativně krátkém čase

vybudovat a vystavět komplexní strukturu fiktivního světa, který je naplněn událostmi. Autor se tak musí rozhodnout, jaké aspekty tohoto světa do textu zahrne a jaké vypustí. Eco (1997) k tomu podotýká, že vyprávěný příběh pouze naznačuje a po čtenáři je pak požadováno zaplnění vzniklých mezer. V tomto smyslu tak čtenář přebírá aktivní roli a plní část práce textu. „Vyvolá-li text potřebu dotvořit jakýkoliv detail či souvislost, je to čtenářova práce.” (Hábl, 2013, s. 16)

Autor může též tuto techniku záměrně využívat a nutit tak čtenáře k soustavnému a neustálému dotváření souvislostí a vytváření nových významů textu. Čtenář je konstantně tlačěn do provádění série myšlenkových operací vedoucí k uspokojivému závěru. Představování, předvídání, hodnocení, dedukování, vztahování, srovnávání, třízení, projektování a další jsou dovednosti, které je čtenář nucen zapojit. Tento soubor myšlenkových operací se nazývá „myslet narativně.” (Trávníček, 2007, s. 18)

Jak čtenář proniká hlouběji do příběhu a ztotožňuje se s ním a s jeho postavami a začíná v něm být víc a víc zahrnut, přidává se do procesu čtení emocionální aspekt. Tyto metody jsou obzvlášť přínosné z perspektivy didakticko-aktivizační, jelikož „angažují čtenáře velmi komplexním způsobem.” (Hábl, 2013, s. 16) Narativní myšlení čtenáři umožňuje pohybovat se v situacích, oproti tomu logické myšlení umožňuje pohybovat se pouze v mezích abstraktních pojmů a schémat. Narativní myšlení je podle Trávníčka vrcholem ontogeneze lidské psychiky, jelikož v sobě zahrnuje jazykové myšlení (jazyk příběhu zde figuruje jako jakýsi svěbytný ostrov uvnitř velkého jazyka), sociální myšlení (vystupují zde různí aktéři v časově na sebe navazujících situacích, které jsou mezi sebou propojené příčinnými vztahy) a prostorové myšlení (příběh je určen svým místem).

„Jedním z nejdůležitějších aspektů dobrého příběhu je děj.” (Hábl, 2013, s. 17) Se svými třemi částmi (výchozí situace, zápletka/zvrat/konflikt a rozuzlení) tvoří celek hodný vyprávění. Vše ostatní, ať už to jsou jazykové prostředky, postavy či zasazení příběhu do místa a času, je nepodstatné. (Hábl, 2013) Nemůže to svou důležitostí převýšit kvalitu děje. Pro dětského čtenáře není důležité, zda jej vyvrcholení příběhu překvapí a fascinuje, ale to, že se díky předvídatelné stavbě příběhu může podílet na jeho struktuře.

To je podle Hábla mnohem důležitější než vnímání kauzality a času a jiné fenomény narativů. Proto děti chtějí slyšet tu stejnou pohádku stále dokola, ačkoli moc dobře znají její příběh i

to, jak končí. Dospělí se také vrací k oblíbeným knihám, ačkoli už nemohou prožít překvapení prvního čtení. „Požitek z účasti na ději či závěrečném rozuzlení stojí za to.” (Hábl, 2013, s. 19) Motivací k četbě tak není snaha dozvědět se rozuzlení příběhu, jelikož s tím je už čtenář obeznámen, ale touha prožít příběh společně s hrdinou znovu. Můžeme mluvit spíše o rituálu během něhož čtenář, autor a text fungují v jednom souladu podle předem stanovených pravidel. (Trávníček, 2007)

Příběh má oproti jiným druhům diskurzu zvláštní vlastnost. Jednotlivé události jsou v něm uváděny, řazeny a rozvíjeny selektivně, události jsou vzájemně propojeny a je jim udělen určitý význam a smysl. (Hábl, 2013) Příběh se tím, jak se jeho situace odehrávají v čase, jak za sebe řadí jednotlivé zápletky, mění dynamiku, pracuje s peripetií a rozuzlením a má jasný začátek a konec, velmi podobá reálnému životu. Na rozdíl od jiných žánrů, jako jsou vědecké práce nebo faktografické záznamy. Trávníček k tomu říká, že vedle možnosti ztotožnění se s hrdinou příběhu se naskytá ještě jedna možnost hlubšího ztotožnění se a to „se samotným vyprávěním, časem proměněným v příběh, který má svůj začátek a konec, přičemž začátek a konec nejsou jen jeho dvěma krajními časovými body, ale především funkcemi jeho docelenosti.” (Trávníček, 2007, s. 52) Příběh tak odráží skutečný život a čtenář je schopný se k němu vztáhnout a v příběhu se rozpoznat.

Pokud je čtenář či posluchač schopný se s příběhem ztotožnit, míra jeho zájmu se zvyšuje a ochota mu naslouchat přichází sama od sebe. Čtenář konfrontuje a porovnává sám sebe s postavami v příběhu a rozvíjí svou empatii. (Hábl, 2013, s. 51) Pakliže se čtenář příběhu takto otevře a dovolí mu vstoupit do interakce, dochází k hlubokému sebeporozumění.

Příběhy v sobě také obsahují nejrůznější modely jednání, které mohou čtenáři sloužit jako vzory k nápodobě. „Vyprávění nám dává možnost vystoupit ze sebe a podívat se na sebe jako na někoho jiného.” (Trávníček, 2007, s. 52) Příběh nutí čtenáře zkoumat vlastní jednání a chování. Tím jak je příběh strukturován a vyprávěn, může čtenáři sloužit k prohlédnutí a následně sloužit jako základ pro imitaci chování či jeho změnu.

Vyprávěný příběh v sobě obvykle neobsahuje události tak, jak se ve skutečnosti staly. Lze to připodobnit k faktu, že člověk není schopen uspokojivě odpovědět na otázku, kdo vlastně je. V mysli se mu vybaví změt' vzpomínek, asociací, ambicí, aspirací, cílů, přesvědčení a nejrůznějších psychických stavů, které s časem prošly mnoha změnami. (Hábl, 2013) Chce-li

jedinec pochopit svou vlastní podstatu, musí nutně uspořádat veškeré poznatky o své osobě do smysluplné dějové linie. Díky příběhu se neorganizovaná hmota životního příběhu přetváří do srozumitelného celku, organizuje se a třídí. Životní zkušenosti jsou v příběhu reorganizovány tak, aby dávaly vnějšímu pozorovateli smysl. „Způsob, jakým vyprávíme své životní příběhy, jedinečně zasahuje nás samé, neboť existuje těsné spojení mezi tím, jak sami na sebe nahlížíme, a tím, jak se budeme pravděpodobně chovat.” (Hábl, 2013, s. 52)

Ve vztahu k okolnímu světu je příběh schopen realitu buď odhalovat nebo utvářet. Pokud by jí odhaloval, znamenalo by to, že realita už má svůj zavedený řád, který příběh pouze následuje a vykresluje. Vytváření reality na druhé straně by však naznačovalo, že mezi ní, lidskou fantazií a tvořivostí existuje harmonické spojení „umožňující tvůrčí činnost na straně lidského ducha.” (Hábl, 2013, s. 53) Příběh má sílu přetvářet, proměňovat a ovlivňovat realitu pomocí jediného nástroje, kterým disponuje a tím jsou slova. „Způsob jakým vyprávění prezentuje svět, rozhoduje o jeho kvalitě.” (Baldermann, 2004, s. 88) Naslouchání příběhům má tu sílu vytáhnout nás z našeho vlastního životního příběhu a ukazuje nám alternativy, které se mohou jevit jako smysluplnější, než reálný životní příběh. Příběhy ukazují, že lze realitu vnímat odlišně.

#### 4. Čtenářská gramotnost jako kompetence

Z hlediska důležitosti lze čtenářskou gramotnost považovat za počáteční bod pro osvojení si dalších kompetencí. (Švrčková, 2011) Čtenářství a čtenářská gramotnost tvoří jeden ze základů k rozvoji klíčové kompetence k učení. Ta je využívána jako prostředek pro dosažení cílů v profesním i osobním životě. Čtenářství hraje pomocnou roli v osobním a morálním rozvoji. (NÚV, Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka, 2011) Oba termíny se často používají synonymně a dochází k jejich záměně. Přestože mají mnoho společného, je nutné mezi nimi rozlišovat a vyvarovat se záměně. Čtenářská gramotnost označuje zejména dovednosti a znalosti. Čtenářství naproti tomu v sobě obsahuje především hledisko hodnot, postojů a volní aspekt. Pro čtenářství je zásadní vztah jedince k četbě a čtení, jakou roli knihy, ale i tištěné a elektronické texty v jeho životě zaujímají. (Starý, 2009)

V současném rychle se měnícím světě narůstá množství a různorodost psaných materiálů, které musí jedinec pojmout, orientovat se v nich a umět s nimi pracovat. (ČSI, Mezinárodní šetření PISA 2018: koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti, 2019) S tím se mění i čtenářské dovednosti, které lidé musí ovládat, aby byli schopní uplatnit se na trhu práce, vzdělávat se a růst. Wildová (2005) k tomu dodává, že za faktory ovlivňující proměnu čtenářské gramotnosti lze považovat nárůst informačních technologií a jejich vyšší zastoupení v životě jedince. Míra ovládnutí těchto technologií určuje úroveň zapojení jedince do společnosti.

Předpokladem pro kvalitní život ve společnosti je vysoce rozvinutá schopnost a dovednost informace přijímat a zpracovávat. (Wildová, 2005) Efektivní práce s textem v sobě zahrnuje dovednosti práce s ním. Patří sem vyhledávání informací a jejich následné zpracování, schopnost je kriticky zhodnotit a v konečné fázi je využít pro řešení každodenních situací, problémů i profesních úkolů. Nestačí informace umět vyhledat, na tuto dovednost navazuje schopnost jim rozumět a umět o nich přemýšlet. (ČSI, Mezinárodní šetření PISA 2018: koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti, 2019) Má-li dojít k porozumění textu, nestačí pohybovat se na pasivní rovině schopnosti porozumět psanému textu. Je třeba přejít do aktivní úrovně práce s významy a vytváření nových. Čtenář je tak nucen vstoupit do dialogu s autorem textu. (Wildová, 2005)

Gavora (1986) o porozumění textu říká, že je možné pouze tehdy, pokud čtenář dokáže správně identifikovat významy uvnitř textu a dát je do souvislostí s okolní realitou a jeho vlastní kognitivní strukturou. Porozumění textu nevzniká pouhou jednostranou rekonstrukcí významu textu na straně čtenáře. Je to výsledek aktivní interakce mezi textem, předchozí zkušeností, kontextem, motivy a cíli čtenáře. (Artelt, et al., 2001) Čtenář se podílí na vytváření významu textu a do procesu nezapojuje pouze nově získané informace, ale také předchozí zkušenosti. (Gavora, 1986) Konečný mentální obraz textu jde za hranice informací obsažených v něm. Čtenář začleňuje nově získané vědomosti do sítě už osvojených znalostí a dovedností, pro pozdější využití informací nepotřebuje text znovu konzultovat. Schopnost porozumět nebo také dekodovat text staví na žákově dovednosti si text zapamatovat a jednoduše ho reprodukovat. (Metelková, 2016)

Aby jedinec všechny tyto dovednosti dokázal naplno ovládnout a využívat, musí se u něj rozvinout čtenářská a funkční gramotnost. Na funkční gramotnost lze pohlížet jako na schopnost jedince kompetentně a efektivně využívat daný písemný materiál k dosahování vlastních cílů v nejrůznějších životních situacích bez větších potíží. (Svobodová, 2008) Funkční gramotnost je tudíž nepostradatelná pro běžný život jedince a jeho začlenění se do společnosti a fungování v ní. Wildová (2005) řadí funkční gramotnost v ontogenezi člověka nad čtenářskou. Čtenářská gramotnost je rozvíjena během povinné školní docházky. Funkční gramotnost na ní pak navazuje na vyšším vzdělávacím stupni a v dospělosti.

Dostatečně rozvinutá čtenářská gramotnost nepředznamenává jen školní úspěch, ale také „úspěšné vykonávání většiny životních aktivit.“ (ČSI, Mezinárodní šetření PISA 2018: koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti, 2019, s. 4) I proto by mělo rozvíjení čtenářské gramotnosti být jedním ze základních cílů vzdělávání. Žáci tak po ukončení základní školy budou mít dobře rozvinuté dovednosti a čtenářské návyky. Ty budou zároveň dobře integrované do jejich osobnosti a žáci na vyšším vzdělávacím stupni budou moci pracovat na jejich rozvoji. (NÚV, Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka, 2011)

Výzkumy ukazují, že na rozvoj čtenářské gramotnosti má významný pozitivní vliv rozvoj čtení už v raném dětství, kladný vztah rodičů ke čtení a počet knih v domácnosti. Z dětí, které mají snadný dosah k literárním materiálům a doma provozují čtecí aktivity se spíše stávají lepší čtenáři. Významným prvkem je také zapojení rodičů, kteří čtou společně s dětmi. (Ho a Lau,



2018) Rodiče dětem slouží jako vzor pro čtení, formují jejich čtecí návyky a podporují u dětí vnitřní motivaci. Domácí prostředí, které je bohaté na literární texty a aktivity, má pozitivní dopad na úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Čtenářská gramotnost může být charakterizována jako porozumění textu, upouštění od memorování a příklon k rozvíjení schopností práce s textem a informacemi, které jedinec získá z různých zdrojů. (Svobodová, 2008) Vědomosti nejsou pojaty izolovaně, ale dbá se na možnosti jejich propojování a využití. Tím se vytváří „gramotnostní dovednosti.” (Metelková, 2016, s. 4) Funkce čtenářské gramotnosti ve vzdělávacím procesu je nezastupitelná. Díky rozvinuté čtenářské gramotnosti je jedinec schopný získat, osvojit si, zapamatovat a vybavit si poznatky a informace i z jiných oborů. (Najvarová, 2008) Dále je schopný mezi těmito informacemi nalézt vztahy, zhodnotit jejich užitečnost a využitelnost a samostatně vyvodit závěry. (Metelková, 2016)

Česká školní inspekce chápe čtenářskou gramotnost jako soubor dovedností, které zahrnují „porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.” (ČSI, Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018, 2019, s. 3) Tato definice zdůrazňuje především schopnost psanému textu porozumět a využít získané informace k dalším činům. Posuzování se chápe jako dovednost vycházet z vlastních životních zkušeností a zařazování textu do kontextového rámce a sítě všech znalostí, kterými jedinec disponuje. Na angažování se je pohlíženo jako na zájem zapojit se do čtení na společenské úrovni a těšit se ze zájmu o čtení.

Pro potřeby výzkumu PIRLS byla čtenářská gramotnost definována jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.” (ČSI, 2018, s. 12) Tato teorie pojímá čtení jako tvořivý proces. Čtenář vstupuje do interakce s textem a aktivně se podílí na utváření jeho významu. Zvládá o přečteném textu přemýšlet a využívá kognitivní i metakognitivní strategie a získané vědomosti, které mu ulehčují zpracování získaných poznatků. Čtenář se četbě věnuje nejen pro zábavu a vlastní potěšení,

ale také z vlastního zájmu získat nové informace pro další vzdělávání. Definice také reflektuje vzestup obliby elektronických textů, ať už na telefonech, tabletech, počítačích nebo čtečkách.

PISA o čtenářské gramotnosti uvažuje jako o schopnosti „porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.” (ČSI, Mezinárodní šetření PISA 2018: koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti, 2019, s. 9) Do čtenářské gramotnosti zahrnují široké spektrum kognitivních a jazykových dovedností od dekodování textu až po propojování jeho významu s vlastními znalostmi. Dbá se na aktivní, cílené a funkční využívání dovedností v rozličných situacích a za dosažením různých účelů. Čtenář je nucen o textu neustále přemýšlet, posuzovat ho se svými znalostmi a zařazovat do vlastního koncepčního rámce.

Šlapal (2012) k rovině rozvíjení jedince a vybavování ho vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami tak, aby byl schopný používat veškeré druhy textů ve všech mezilidských situacích přidává ještě rozměr celoživotního vývoje. Podle něj se ve čtenářské gramotnosti prolíná šest rovin, z nichž ani jedna nemá navrch nad druhou. Jedná se o vztah ke čtení, kdy základním předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je radost z četby; doslovné porozumění, které vychází z dovednosti rozklíčovat text a zapojuje předchozí znalosti; vysuzování, tedy vyvozování nových závěrů z textu; metakognice, čímž myslí schopnost přemýšlet o vlastním čtení objektivně a volit adekvátní texty; sdílení prožitků s dalšími lidmi a porovnat vlastní a cizí interpretaci a aplikace četby k vlastnímu seberozvoji.

Dobře rozvinutá čtenářská gramotnost je v soudobé informační společnosti obzvláště důležitá. (Artelt, et al., 2001) K tradičním tištěným zdrojům informací se přidávají i elektronická média a texty. Ty jsou často kombinovány s dalším multimediálním obsahem, ať už se jedná o videa, fotografie, vyskakovací okna nebo hypertextové odkazy na další texty. Čtenář tak má možnost dohledávat si doplňující informace, porovnávat je a získat celistvější vhled do problematiky. O elektronických textech se uvažuje jako dynamických. (ČSI, Mezinárodní šetření PISA 2018: koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti, 2019) Dynamický text neposkytuje možnost čtenáři dopředu odhadnout jeho rozsah, jelikož chybí fyzická vodítka jako je počet stran. Text se může skládat také z většího množství nesouvisejících textů, které jsou vzájemně

tématicky propojeny. Čtenář tak u dynamických textů musí volit svou cestu aktivně od začátku do konce.

Dostupnost informací z mnoha různých kanálů vede k potřebě využívat specifické čtenářské strategie. Ačkoli schopnost přečíst jednotlivý i delší nebo literární text s porozuměním nádále zůstává stěžejní pro čtenářskou gramotnost, přidávají se k ní dovednosti zpracování textů a informací jako jsou analyzování, syntetizování, propojování informací z několika zdrojů a jejich následná interpretace. (ČSI, Mezinárodní šetření PISA 2018: koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti, 2019) K efektivní práci s textem už nestačí pohybovat se uvnitř jednoho daného textu, ale je třeba využít mezioborové znalosti a vydat se za hranice textu. Samotný kladný vztah k četbě a knihám není zárukou úspěšné práce s textem. Čtenář se, aby byl schopen si poradit s různými typy textů, potřebuje rozvíjet a budovat si konkrétní dovednosti. (Starý, 2009)

## 5. Současný stav čtenářské gramotnosti

V roce 2013 vznikl za podpory Evropské komise projekt Evropského literárního rámce. Do projektu se doposud zapojilo šest zemí včetně České republiky. Další účastnické země jsou Nizozemí, Finsko, Německo, Rumunsko a Portugalsko. Projekt si klade za cíl stanovit společný evropský referenční rámec pro rozvoj „čtenářské kompetence v kontextu výuky literatury na úrovni sekundárního vzdělávání (věk 12-18 let).” (LiFT-2, 2013) Jednotný referenční rámec usnadní rozpoznat rozdíly mezi žáky a pomůže učitelům nastavit výuku takovým způsobem, aby byl u každého žáka podpořen proces jeho čtenářského rozvoje s ohledem na jeho úroveň čtenářství. Učitelé dostanou k dispozici nástroj k motivaci žáků k četbě a zvyšování jejich čtenářské kompetence. Rozdělení žáků do různých úrovní umožní učitelům poskytnout žákům adekvátní texty a plně rozvíjet jejich dovednosti a schopnosti. „Hlavním cílem je zajistit nepřerušovaný rozvoj čtenářství u podprůměrných a nadprůměrných čtenářů, aby se jako čtenáři literatury mohli dále rozvíjet i po dokončení školy.” (LiFT-2, 2013)

Výsledkem projektu je šest úrovní čtenářské gramotnosti, které jsou rozděleny na hledisko žáka a hledisko textu. Hledisko žáka zahrnuje kategorie ochota, čtenářská zkušenost, zájem, obecné vědomosti a specifické literární a kulturní znalosti a zkušenosti. Hledisko textu zahrnuje kategorie styl, postava, děj, kompozice, dějová linie, perspektiva a smysl. Každé kategorii jsou přiděleny deskriptory a vhodná literatura. Referenční rámec je využíván i v mezinárodním srovnávání žáků.

Při posledním testování ve školním roce 2017/2018 v rámci mezinárodního srovnávání PISA bylo zjištěno, že se výsledek českých žáků ve čtenářské gramotnosti výrazně neliší od průměru dalších zemí OECD. Testování bylo provedeno na 151 středních školách a zúčastnilo se ho 8 568 žáků. V České republice dosáhlo 79% žáků druhé úrovně gramotnosti. Tito žáci jsou schopni rozpoznat nosnou myšlenku středně dlouhého textu a nalézt v něm informaci, pokud jsou pokyny jasně formulované. K posouzení textu potřebují podporu.

Pouze 8% žáků dosáhlo ve čtenářské gramotnosti nejvyšší páté a šesté úrovně. Tito žáci zvládají pracovat s dlouhými texty a abstraktními pojmy, které jsou náročné na porozumění. Rozlišují mezi fakty a názory podle nepřímých náznaků, které získají z obsahu nebo zdroje informací. (ČSI, Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018, 2019)

U českých žáků převažují zejména základní dovednosti bez adekvátního uplatnění kritického myšlení o informacích v textu. U žáků dominuje především negativní postoj ke čtení. Minimální očekávaná úspěšnost byla 60%. Průměrná úspěšnost žáků druhého ročníku střední školy činila 56%. Pouze 6% dosáhlo výborného výsledku, slabý výsledek mělo 19% žáků. Nejsilněji z testování vyšli žáci gymnázií s úspěšností 67%, nejhůř žáci nematuritních oborů s výsledkem 34%. (ČSI, Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018, 2019)

Žáci se v hodinách při práci s textem nejvíce věnovali dovednostem vyhledání informace, rozpoznání hlavního sdělení a odvození neuvedené informace. Nejméně se v hodinách při práci s textem věnují porovnávání dvou a více textů a nacházení shod nebo rozdílů mezi nimi, reagování na text a převyprávění textu vlastními slovy.

Ze srovnání pohlaví vychází lépe dívky, avšak rozdíl není markantní. Ve srovnání typů škol dosáhly lepších výsledků žáci veřejných škol. Velikost města se ukázala jako nepodstatná. Nejlepších výsledků dosáhli žáci v Libereckém, Pardubickém a Jihomoravském kraji. Nejhorších výsledků dosáhli žáci v Královéhradeckém, Středočeském a Zlínském kraji.

Učitelé jako největší překážky pro rozvoj čtenářské gramotnosti na prvním místě uvádějí nezájem žáků o výuku, vlastní vzdělání a nechuť k českému jazyku. Dále si stěžují na nedostatek času ve výuce a přetíženost RVP a z toho na vyplývající přetíženost ŠVP.

## 6. Čtení jako klíčová kompetence v mediální společnosti

Soudobá společnost je silně medializovaná. A to takovým způsobem, že čtení zdánlivě ustupuje do pozadí a uvolňuje prostor vizuálním médiím, ať už to jsou televizní zprávy, facebookové příspěvky nebo jen obrázky na sociální síti Instagram. Nicméně je důležité si uvědomit, že čtení jako dovednost porozumění prezentovaným informacím slouží jako základ pro práci s informacemi získanými z vizuálních médií. V 80. letech minulého století došli němečtí výzkumníci Bondafelli a Saxner ke zjištění, že „zběhlí čtenáři jsou lepší televizní diváci”. (Bondafelli a Saxner, 1986, s. 154) Výzkumníci skupině pravidelných čtenářů a skupině nečtenářů pouštěli televizní programy a následně testovali, kolik si byli schopni zapamatovat. Došli ke zjištění, že zkušený čtenář dosáhl mnohem lepších výsledků než nečtenář. Pravidelní čtenáři byli schopni si zobrazené informace nejen lépe zapamatovat, ale i strukturovat.

Bondafelli se Saxnerem z výsledků vyvodili závěr, že čtenáři jsou lepší televizní diváci, „protože jsou zvyklí písemný text, který je ve srovnání s televizí jako názorným médiem vždy relativně abstraktnější, doplňovat vlastními kombinacemi a závěry, místo aby se jednoduše nechali unášet přílivem obrazů”. (Garbe, 2008, s. 8) Je nasnadě konstatování, že právě díky čtenářství dokážeme i informace z obrazových médií přijímat lépe. Jsme-li zvyklí o informacích uvažovat, ptát se, vyvozovat závěry a používat další čtenářské strategie, přistupujeme stejně ke všem získaným informacím nehledě na médium. Zběhlého čtenáře tak nezaskočí rychle prezentované televizní zprávy a neztratí se v nich, naproti tomu nečtenář je přemožen záplavou slov, v kterých se nedokáže vyznat a ztrácí pevnou půdu pod nohama. Často se tak uchyluje do letargie a nechává na sebe informace pouze působit bez většího užitku. I proto je nadmíru důležité, aby škola v žácích rozvíjela čtenářskou gramotnost.

Pokud výše uvedené závěry výzkumu vztáhneme na současnost o jedenáct let později, musíme do úvah zahrnout i jiná média než jen televizi, která mezi dětmi a mladistvými nemá zdaleka tak zásadní postavení jako dříve. Základní princip však nadále stojí: pokud jsou zdatní čtenáři zároveň schopnější uživatelé jiných médií, hrozí při klesající čtenářské gramotnosti, že budeme v budoucnu mít co do činění s generací negramotných čtenářů jen konzumujících informace, avšak dále je nezpracujících. Čtenářské dovednosti a schopnosti by pak neurčovaly, jak s médii nakládáme, ale ovlivňovaly možnosti čtenáře zacházet s médii

tvůrčím způsobem. V zásadě by tak rozvinutost čtenářské dovednosti určovala, co a v jaké míře konzument z médií vytěží a zda by byl schopný dosáhnout jiného výsledku než pasivního příjmu.

Čtení nad příjmem informací z jiných médií vyniká především ve třech oblastech. V první řadě podporuje jazykový vývoj. Jedna ze základních složek učení se jazyku není jen jeho užívání v mluvené řeči, ale též používání jazyka ke čtení textů. Pakliže jedinec zvládá v daném jazyce perfektně mluvit a vnímat mluvený projev, ale zaostává ve zpracování psaného projevu, nevyužívá potenciál jazyka naplno. Mluvená forma jazyka se zpravidla omezuje na malou slovní zásobu, ustálená a dokola používaná spojení a slangové výrazy. Často se pak stává, že mluvčí ve snaze použít formálnější mluvy tápe, jelikož nezná spisovné výrazy pro popsání daných významů.

Druhá složka, v které psaná forma jazyka dominuje nad audiovizuálními médii, je vytváření a aktivace kognitivních struktur. Čtenář má oproti sledujícímu tu výhodu, že se v textu může vracet a zpracovávat ho různou rychlostí. V záplavě mluveného slova řízeného médii takové přístupy nejsou možné. Tím čtení podporuje vyšší aktivaci mozku, jelikož čtenář musí vyvinout mnohem více úsilí k porozumění textu. Tato převaha byla zmenšena s nástupem online videí, která lze pozastavit i vracet a přetáčet. K obtížnému úseku je tak možné se vracet opakovaně, dokud sledující sdělované informaci plně neporozumí. Toho si jsou vědomi i sami tvůrci online obsahu a často sledující vybízejí k pozastavení videa nebo přetočení jednotlivých složitějších úseků.

A konečně čtení rozvíjí emocionální a sociální složku čtenáře. Do zpracování textu vstupují emoce textem vyvolané, čtenář o textu nemyslí pouze vědomě, ale i nevědomě, zaujímá postoje k dějům a akcím a snaží se porozumět motivům, které k němu vedly. V rychlém sledu mluveného slova je k tomu jen omezený prostor.

Bettina Hurrelmann došla ve svém výzkumu zabývajícím se právě těmito třemi složkami k závěru, že „čtení je klíčem k mediální kultuře”. (Hurrelmann, 1994, s. 21) V jejím pojetí je čtenářská dovednost základem pro využívání jiných médií proto, že díky ní čtenář nacvičuje jazykové kompetence, zácházení s pojmy a rozdílnými perspektivami (stejně tak se učí rozdílné perspektivy rozeznávat), rozvíjí se u něj emocionální účast a všeobecně se

koncentruje na porozumění. Čtení tak opět dominuje nad jiným příjmem informací díky svému aktivnímu zahrnutí recipienta do celého procesu porozumění.



## **B. Praktická část**

### **7. Cíle empirického výzkumu**

Čtení s porozuměním jako dovednost dominuje současnému literárnímu diskurzu ve školním prostředí. Po žácích je požadováno, aby četli, rozvíjeli své čtenářské dovednosti a přistupovali k textům kriticky. Zároveň často v četbě postrádají možnost výběru a školní četba je zadávána jako povinný úkol. U některých žáků to vede k vzrůstající averzi vůči čtení a budování a upevňování negativního vztahu k literatuře.

Četba jako povinnost a nikoli jako dobrovolná aktivita může přispívat k tomu, že se současní středoškoláci uchylují více k audiovizuálním médiím či tráví více času na sociálních sítích. Jejich převahu pocítují i sami žáci, kteří přiznávají, že často místo po knize sáhnou po filmu díky jeho kognitivní nenáročnosti. Sociální sítě jsou pro ně únik z reality a příležitost, jak relaxovat bez toho, aniž by se museli příliš hluboce soustředit na konzumovaný obsah. Ukazuje se však, že rozvinuté čtenářské dovednosti usnadňují práci a zpracování nejen textu v knihách a odborných publikacích, ale také na sociálních sítích.

V teoretické části je prezentován vývoj čtenářství jedince v jeho ontogenezi se zaměřením na pubescentního čtenáře. Kvalitativní výzkum v empirické části na tuto problematiku navazuje a obohacuje ji o vztah a postoje žáků středních škol k literatuře. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak se u středoškolských žáků vyvíjí čtenářství v průběhu jejich života a jak jej sami vnímají. S tím spojený vedlejší výzkumný cíl si určil zachytit formativní momenty v utváření čtenářské identity žáků. Druhý s ontogenezí žáků spojený vedlejší výzkumný cíl si stanovil odhalit změny, které se odehrály ve čtenářství žáků s přestupem na střední školu se zaměřením na jejich subjektivní prožívání.

Třetí vedlejší cíl vychází z kapitoly o současném stavu čtenářské gramotnosti a přináší odpověď na otázku, jaký je současný stav čtenářství vzorku žáků středních škol. Výzkum také předkládá žánrové preference žáků, očekávání, s kterými přistupují k četbě a co v knize hledají. Na tento cíl navazuje čtvrtý, který se zaměřil na zjištění postojů žáků k literatuře a čtení celkově. Výsledky odhalují, co žáky do čtení motivuje a kam řadí četbu na žebříčku hodnot.

Poslední vedlejší cíl navazuje na kapitolu o postavení čtení v mediální společnosti. Stanovil si zjistit, kolik času v poměru k četbě tráví žáci sledováním filmů a konzumací obsahu na sociálních sítích. Výzkum také předkládá důvody jejich volby.

Při tvorbě designu výzkumu bylo vycházeno ze zjištění mezinárodního srovnávání PISA 2018 a šetření České školní inspekce na základních a středních školách uskutečněného ve školním roce 2017/2018.

## 8. Výzkumná metoda

Pro praktickou část byl zvolen kvalitativní přístup. Někteří autoři ho považují za výzkum jehož „výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace.” (Hendl, 2005, s. 50) Podstata kvalitativního výzkumu však nespočívá pouze v absenci čísel, grafů a tabulek. „Hlavním rysem kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis.” (Gavora, 2000, s. 142)

Metodolog Creswell (1998) vidí kvalitativní výzkum jako proces, při kterém se výzkumník snaží porozumět danému společenskému nebo lidskému problému na základě různých metodologických postupů. Výzkumník vytváří ucelený a celostní obraz daného jevu. Pro tyto účely analyzuje různé typy textů, přináší autentické názory účastníků výzkumu a provádí zkoumání daného jevu v jeho přirozeném prostředí. Tím dokáže „postihnout předmět studia v jeho přirozeném kontextu.” (Hájek, et al., 2012, s. 200) S tím souhlasí i Čermák (Čermák, 2002), který k tomu říká, že výzkumník provádějící kvalitativní výzkum studuje jev v jeho přirozených podmínkách a zároveň se mu snaží přisoudit smysl a interpretovat jej ve významovém rámci, který mu lidé sami dávají.

Čermák (2002) o kvalitativním výzkumu říká, že není vázán pouze na jeden typ metody a interpretace. Výzkumník je naopak nucen přistupovat k materiálu interpretace, který má většinou narativní povahu, přirozeně a stejně tak s ním i zacházet. (Čermák, 2002) Základem pro porozumění zkoumanému jevu je odhalení jeho smyslu v rámci daného kontextu přirozené reality.

Kvalitativní výzkum byl zvolen z důvodu možnosti hlubokého vhledu při zkoumání jedince a jeho čtenářství a postojů ke čtení. Jednotlivé případy tak mohly být dostatečně podrobně popsány.

Výzkum proběhl ve dvou fázích. V první byli respondenti požádáni o sepsání narativu na téma svého vztahu k četbě, čteným knihám v průběhu života, preferovaných žánrů, knih, které je ovlivnily a milníků ve svém dosavadním čtenářství. Respondenti se také na žádost výzkumníka zamýšleli nad svým vztahem k povinné četbě, vnitřní a vnější motivaci ke čtení a změnám, kterých doznalo jejich čtenářství s přechodem na vyšší stupeň vzdělávacího systému.

Data získaná z psaných narativů byla seskupena metodou vytváření trsů do větších celků a metodou zachycení vzorců zobecněna. Následně byly metodou analytické indukce navrženy hypotézy. Psané narativy sloužily jako podklad pro druhou fázi výzkumu, který proběhl formou polostrukturovaného narativního interview. Pro transkripci nahraných rozhovorů byla zvolena metoda shrnujícího protokolu.

Pro interpretaci rozhovorů v třetí fázi výzkumu byla získaná data podrobena metodě analytické indukce a doplněna autentickými citacemi účastníků výzkumu. Na základě dat získaných z rozhovorů byly hypotézy navržené v předchozí fázi zpřesněny pro daný zkoumaný vzorek účastníků výzkumu.

### **8.1. Narativ, narativita a narativní biografie**

Zvolený analytický přístup byl narativní biografie. „Cílem biografie je životní zkušenost vysvětlující jednání zkoumaného jedince.” (Švaříček, 2009, s. 59) Kvantitativní metody oddělují respondenta od subjektivně prožívaného života a jeho vlivu na vyprávěný příběh a předkládají analýzu nekompletní skutečnosti. Skrz biografický přístup a narativní analýzu je možné zachytit rozvoj a vývoj respondentů v čase. Typická je kooperace výzkumníka a respondenta na vytváření pohledu na realitu.

Narativní výzkum však není bez omezení a limitů. V první řadě je to „především snaha respondenta převyprávět a přeformulovat svoji minulost, aby dala význam současnosti a budoucímu konání.” (Švaříček, 2009, s. 64) Respondent může být veden snahou ospravedlnit své jednání v minulosti a naplnit tak své psychické potřeby. Výzkumník je vystaven stejnému nebezpečí a získané životní příběhy mohou pouze doplňovat jeho vlastní předem vytvořenou teorii. (Švaříček, 2009)

Získaná data nepředstavují život respondenta jako celek, nýbrž se jedná o okamžiky, které respondenti vnímají jako důležité a významné ve svém životě a přisuzují jim velký vliv na jejich následný život. Nejednalo se o výzkum životního příběhu (life story), který je chápán jako „chronologie vlastního života vypovídaná člověkem, rekonstrukce života viděna vlastníma očima.” (Gavora, 2000, s. 166)

Narativní přístup dává možnost zkoumat život jednotlivce jako celek složený z mnoha menších částí. Výběr předkládaných zažitých událostí ovlivňuje selektivní povaha lidské

paměti. „Jedinec se snaží postihnout nejvýznamnější události, osoby či vztahy, ovlivňující dle *jeho mínění* jeho život.“ (Lukas, 2006, s. 2) Do popředí se dostává sémantická paměť, v které nalezneme významy přikládané jednotlivým zažitým epizodním příběhům života jedince. To implikuje, že výzkum životních příběhů se nezaměřuje na odhalování objektivní pravdy a skutečného stavu reality. (Lukas, 2006) Vyprávěný životní příběh podléhá určitému stupni selekce a cenzury, která probíhá nejen na základě pamětních schopností, ale i podle osobních přání vypravěče. Může tak dojít k prezentaci jen určitých částí životního příběhu, které si vypravěč sám volí. Dalším ovlivňujícím faktorem je přání ohledně toho, co by o něm měli znát druzí. (Atkinson, 1998) Touto subjektivizací se vyprávěný životní příběh stává výtažkem toho nejdůležitějšího, co se jedinci v popisovaném období přihodilo a předkládá události zabarvené vlastními pocity a zkušenostmi.

Vyprávěné události musí být řazeny za sebou s důrazem na kauzální propojenost. (Hájek, et al., 2012) Vysvětlení kauzality není vždy třeba, jelikož lidská mysl je schopná si chybějící propojení doplnit sama a kauzální souvislosti mezi jednotlivými událostmi předpokládá. „Nejde tu o příběh ve smyslu typické vyprávěcí formy, která má expozici, zápletku, vyvrcholení a závěr. Spíš jde o volný sled událostí s gradací v různých momentech života.“ (Gavora, 2001, s. 354)

Vyprávění (nativ) má mezi výzkumnými metodami „významné postavení, vzhledem k jeho schopnosti diskurzivně ztvárňovat sociální dění.“ (Hájek, et al., 2012, s. 201) Analýza nativitu tak nabízí odhalení, jak funguje a přetrvává svět, v kterém žijeme. Jedním z předních znaků nativních výzkumů je, že cílem není v první řadě získat konkrétní informace a fakta ze života jedince, ale spíše jde o „postižení smyslu, významu, který těmto faktům jedinci přikládají, jakou roli hrají různé životní zkušenosti pro formování prožívání a jednání lidí.“ (Lukas, 2006, s. 1)

Nativ je textový typ, který se pohybuje skrz čas „nejen ,externě“ (trvání prezentace románu, filmu, hry), ale také ,interně“ (trvání sekvence událostí, které konstituují zápletku).“ (Chatman, 2000, s. 16) Nativ je rozdílný od deskripce, která implikuje popis myšlenek a v určité míře náhodnou řadu za sebe řazených prvků. Aby text mohl být nazván nativem, „musí vyprávění obsahovat prvek zápletky.“ (Lojdová, 2005, s. 653) Zápleтка tvoří v textu příběhu souvislosti, text se stává vnitřně koherentním, jednotlivé části na sebe navazují, každá

následující vychází z předešlé. Platí, že „jádro vyprávění spočívá v dějové zápletce,...jejíž dynamika umožňuje...osvětlit vztah mezi časem a vyprávěním.” (Hájek, et al., 2012, s. 13) Vypravěč skládá tvůrčím způsobem události do souvislosti a tvoří časovou posloupnost. Ve vyprávění se postupně dostává skrz kauzální propojení od jedné události k druhé a postupuje od nejzašší minulosti směrem k přítomnosti. Od jiných textových typů je narativ odlišný právě tím, že je chronologický. (Chatman, 2000)

V narativu se zhmotňuje jedna z nejzákladnějších lidských aktivit. Vyprávění příběhů je dovednost, které se jedinec učí už jako dítě. Je to jedna z prvních forem diskurzu, kterou si osvojí a kterou následně používá po celý život a to nehledě na vlastní sociální status. (Nelson, 1995) Jeho význam v životě jedince lze odvodit od vztahu s prožívaným životem, který se skládá z jednotlivých na sebe navazujících a do sebe se vlétajících příběhů. Příběh poskytuje koherenci a kontinuitu v zažívané zkušenosti a zjednodušuje komunikaci s ostatními. (Čermák, 2002) Jedinec je tak hlavním aktérem a zároveň tvůrcem i vlastníkem těchto příběhů.

Vyprávění funguje jako pojivo jednotlivých příběhů ve smysluplné celky. (Vogel, 1994) V úspěšném narativu jsou různé části lidského života spojeny ve smysluplný celek pomocí kulturně dostupných nástrojů. (Järvinen, 2000) Každý příběh, potažmo text, je vytvářen v určitém kontextu. Nicméně tímto kontextem není podle Hájka (2012) vyprávění určeno, ale spíše svůj kontext spoluvytváří a je jeho součástí. „Narativní analýza bere jako objekt výzkumu samotný příběh jedince.” (Čermák, 2002) Vyprávěný příběh je tak odrazem identity jedince a interpretací jeho vlastního života v kombinaci s fakty.

Každý vyprávěný příběh je vytvořený určitým autorem. Vždy existuje další verze stejného příběhu. Každý je v určitém smyslu nespolehlivý vypravěč vlastního života. Vše, co vypravěč vypráví, je však absolutní pravda z jeho úhlu pohledu. Podle toho, co akcentují a potlačují, co do příběhu zahrnou a naopak z něj vynechají, vypráví příběh určitým způsobem. Příběhy jsou způsob, jak najít v životě smysl všeho, co se děje. Příběh není určen vnějšími okolnostmi. Příběh je určen tím způsobem, jakým je vyprávěn. Pokud je vyprávěn jinak, má sílu změnit změnit i život jedince. (Gottlieb, 2019)

Význam, který je v interpretaci příběhu odhalován, je konstruovaný vypravěčem skrz vlastní vyprávění příběhu. (Hájek, et al., 2012) Příběhy promítají vnitřní realitu do vnějšího světa.

Život a příběh dávají smysl pouze tehdy, pokud jsou spolu v interakci. Význam jednoho při absenci druhého není možný. Smysl, který „vztahům či událostem přikládáme, nevychází z nějaké jejich ‚podstaty‘, ale vzniká teprve v průběhu interakcí s nimi.” (Lukas, 2006, s. 4) Nezáleží zda jedinec okolní svět chápe jako pravdivý. Pokud jej sám tímto způsobem vnímá, tak se v daném okamžiku a kontextu pravdivým skutečně stává. Pro následné tvoření životního příběhu nejsou důležité části systému, v kterém se jedinec pohybuje, ale interakce a vztahy mezi nimi, nicméně „životní příběh je více než *sumou částí* novým *celkem*.” (Lukas, 2006, s. 4)

Narativní kruh se uzavírá recepcí posluchačem či čtenářem. Ten příběh interpretuje novým tvůrčím způsobem a vytváří nové dění. (Hájek, et al., 2012) Příjemce příběhu při jeho interpretaci nevychází pouze z toho, co mu je předkládáno, nýbrž staví příběh do konfrontace s vlastními znalostmi a životními zkušenostmi. Ve svém díle Čas vyprávění předkládá Ricoeur (2000) tři fáze, kterými musí příběh projít, aby mohl být interpretován. V první vypravěč aktivuje vlastní vnímání světa, v druhé strukturuje a tvoří zápletku, skládá za sebe jednotlivé události a ve třetí posluchač/čtenář konfrontuje tuto předkládanou životní zkušenost se svou vlastní.

Vyprávění není pouhým zástupným symbolem paměti jednotlivce, ani pouhým izolovaným příběhem bez návaznosti na konkrétní prožité zkušenosti vypravěče. Příběh vstupuje do kontextuálních vztahů, interakcí s okolím a vychází z předešlých zkušeností. Stejně tak není vyprávění v okamžiku, kdy je vyřčeno/napsáno, ukončeno a uzavřeno, nýbrž pokračuje dál do budoucna. Čermák (2002) zaujímá stejné stanovisko, když říká, že každý získaný příběh je zatížen kontextem vyprávění.

Ricoeur (2000) upozorňuje na fakt, že význam, který vypravěč vkládá do vyprávění není totožný s významem, který z vyprávění extrahuje příjemce. Stejné stanovisko předkládá Lukas (2006), který tvrdí, že interpretace příběhu v sobě obsahuje odraz subjektivně vnímaných emocí a významů jednotlivých životních událostí. Vypravěč interpretuje svůj život posluchači, který provádí interpretaci již interpretovaného. Výzkumník si musí být neustále vědom rozporu mezi skutečně prožitými událostmi a jejich obrazy ve vypravěčově příběhu. Neexistuje ani žádné jediné možné a pravdivé porozumění vyprávění právě kvůli jeho zasazenosti do kontextu. Význam příběhu je tak nutné odhalovat v rámci tohoto kontextu.

Narativní identita jedince je formována souborem interakcí jeho prožitých událostí, představ, signifikantních druhých a komplexem reality společenských zvyků a obyčejů. (Ezzy, 1998) Jedincova narativní identita se zakládá na pravdivých faktech a skutečně prožitých událostech, které jsou interpretovány fiktivně. Tuto fiktivní interpretaci nelze chápat negativně. Při zjištění rozporu mezi tím, jak se vyprávěná událost skutečně stala a její interpretací vypravěčem, nejde o záměrně sdělování nepravdy. „Pravdivost interpretace různých událostí jedincem není nějakou vědecky ověřitelnou objektivní skutečností.” (Lukas, 2006, s. 5) Jedná se naopak o vyjádření reality tak, jak jí vypravěč subjektivně vnímá. Pro vypravěče je tato interpretace pravdivá, jelikož zapadá do jeho narativní identity a je její součástí. Narativita jako vyprávění příběhů ze života jedince, co se mu v životě přihodilo, co považuje ve svém životě za důležité a kam by chtěl směřovat v budoucnosti; jako sdílení názorů, postojů a emocí je základním prostředkem pro potvrzení vlastní identity vypravěče. Díky vyprávění příběhů může jedinec určit své místo ve společnosti a v společenském systému. „Život je příběhem.” (Lukas, 2006, s. 5)

Aby příjemce ve své snaze porozumět příběhu uspěl, je pro něj nutné vstoupit do nepřeborné zásobárny jednotlivých menších příběhů, které ho uskutečňují. Význam je životu možné přiřknout až posléze, tedy až po nahlédnutí do tohoto obrovského souboru příběhů. Význam života je nutně závislý na příbězích, které ho obklopují. (McIntyre, 2007) Život tvoří základ pro každý jeden příběh, který je možné vyprávět a vyprávění jedinci slouží jako způsob přidělování subjektivního smyslu světu a jeho místa v něm. (Andrews, et al., 2013)

Narativita však není alternativou k pravdě a realitě, jak říká Schafer (1994). Pro něj je narativa modus, v kterém se zpřítomňuje pravda i realita. Posluchač a čtenář však dostává pouze její verze, přičemž prapůvodní pravda nemůže být zpřístupněna. Není tak možné vybrat jeden základ, na kterém by bylo možné založit smýšlení o příběhu. „Každý si musí vybrat svojí narativní verzi.” (Schafer, 1994, s. 15) S tímto pojetím souhlasí i Čermák (2002), který říká, že neexistuje pouze jedna pravda o příběhu ani jedna správná možná interpretace příběhu. „Při analýze můžeme odhalovat významy, které měl vypravěč na mysli.” (Hájek, et al., 2012, s. 207) Posluchač či čtenář tak nemůže o příběhu smýšlet jako o pevně určené danosti, která na své viditelné rovině odhaluje veškeré své významy. Spíš se musí spolehnout na svoje dovednosti při pronikání pod povrch příběhu a odhalování jeho skrytých významů. Hájek



(2012) tento přístup podporuje, když uvádí, že lidé skrze vyprávění komunikují a interpretují kulturní významy.

## **8.2. Narativní výzkum**

Narativy jsou využívány jako analytická explanační metoda. Narativní výzkum se snaží odhalit záměrnost lidského jednání a kontext, v kterém se odehrává. K pravdě se přistupuje jako k situované do kontextu. (Rutten a Soetaert, 2012) Předmětem analýzy narativního výzkumu je narativní materiál. Za narativ lze považovat mluvený nebo psaný materiál, který poskytuje výpověď o chronologicky vzájemně propojených událostech. (Czarniawska, 2004, cit. podle Creswell, 2007) Může to být vyprávěný životní příběh (konverzace, interview) nebo jeho sepsaná alternativa (deníky, autobiografie, literární práce). Zvláštní pozornost se věnuje příběhům jednotlivce. (Creswell, 1998) Do vyprávěného příběhu jsou vybrány specifické události, které jsou koherentně propojeny, je jim přiřazen určitý význam a směr. Příběh je vyprávěn takovým způsobem, aby plynul přirozeně a evokoval pocit linearitu a nevyhnutelnosti. (Sandelowski, 1991)

Životní příběh není zmrazen v čase, ale neustále se vyvíjí a mění. To, co vypravěč prezentuje a výzkumník interpretuje, je pouze statický záznam neustále se měnící a vyvíjející se vnitřní identity. Příběh nemůže být nikdy přesně opakován, jelikož slova neznamenaají dvakrát to samé a příběhy jsou vyprávěny různě podle sociálního kontextu. (Squire, 2008) Narativní výzkum se zaměřuje na osobní a subjektivní zkušenost jednotlivce. „Jde o pokus porozumět jeho životu v kontextu.“ (Čermák, 2002, s. 8) Porozumění probíhá převážně skrz sociální diskurz a vzniká tak, že respondent kombinuje různé části svého života v jednolitý příběh. Výzkumník k tomu následně přidává vlastní interpretace a tím dochází k rozšiřování významu příběhu. Jedná se o proces neustálého tvoření a přetváření. Životní příběh poskytuje pouze odraz reality, nekompletní a pokřivenou reprezentaci prožitého života. (Järvinen, 2000)

Respondenti se díky záměrnému přemýšlení o vyprávěném příběhu a cílenému skládání jednotlivých událostí v koherentní celek zdokonalují v tvořivém užívání jazyka a tím podporují i rozvoj svého myšlení. (Lukas, 2006) Vědomé rozjímání o prožitých událostech umožňuje vypravěči zaujmout na svou osobu nový pohled a dává prostor pro sebereflexi. Vypravěč však už není stejná osoba, jako v době prožívání příběhu. Funkcí příběhu je však

vytvořit uvěřitelné pouto mezi těmito dvěma osobami – mezi vypravěčem v přítomnosti a proživatelé v minulosti. (Järvinen, 2000)

Analýza narativního materiálu se pohybuje na hranici mezi realitou a fikcí. Příběhy mají v jádru životní události a fakta, ale „vytvářejí široký prostor pro svobodu individuality a kreativity volby, doplnění, rozvinutí, posunutí důrazu a interpretace ‚zapamatovaných faktů‘.“ (Čermák, 2002, s. 7) V oblasti narativní analýzy příběhů se tak objevuje otázka narativní kompetentnosti jedinců. Někteří vypravěči jsou lépe vybaveni dovednostmi pro vyprávění svých příběhů než jiní. (Lukas, 2006) V jejich vyprávěném příběhu dokáží lépe formulovat vlastní myšlenky a pocity a jasněji charakterizovat jednotlivé životní události a tím i srozumitelněji interpretovat svůj život. Schopnost lépe formulovat myšlenky a konstruovat příběh mohou někteří považovat za důkaz citlivějšího vnímání vlastního života vypravěčem, případně za důkaz lépe prožitého života. Vhodná interpretace prožitých událostí může mít sílu ovlivnit to, jak vypravěč vnímá svůj život i význam, který mu přiděluje.

Při interpretování příběhu může respondent i výzkumník podlehnout iluzy kauzality. V životě obvykle přímé kauzální vztahy neplatí. Nelze tak přesně určit příčiny různých událostí. Pokud výzkumník nepracuje s vědomím této mylné interpretace, dospěje ve své analýze k mylným výsledkům. (Lukas, 2006)

Výzkumník se musí mít na pozoru taktéž před konceptem biografické iluze, který ve svém díle postuloval Bourdieu (1994, cit. podle Järvinen, 2000). Biografie je pro něj pouhým artefaktem, jehož konstrukce probíhá skrz nedostatečně kontrolované a analyzované procesy. Výzkum životních příběhů k nim často přistupuje se snahou organizovat je do přímé a jednoduché jednodimenzionální perspektivy. Lidský život ve skutečnosti není koherentní. Sestává z rozdílných částí, ze zmatků, protikladů, ironie, nerozhodnosti, opakování a zvrátů. Tyto prvky buď stojí vedle sebe nebo na sebe navazují, přičemž nemusí být nutně svázány kauzalitou.

Biografická iluze popisuje život jako jasně vymezený, stále kupředu postupující proces formovaný osobností jedince, jeho zkušenostmi, vítězstvími i prohrami. (Bourdieu, 1994, cit. podle Järvinen, 2000) Narativní výzkum určitou míru nejednoznačnosti předkládaného materiálu předpokládá. Je však na výzkumníkovi, aby tento fakt nepustil ze zřetele. V

opačném případě by mohlo dojít k interpretaci událostí na základě kauzality a tím ke zkreslení výsledné analýzy.

Narativní výzkum je velmi náročná technika. Výzkumník je nucen o respondentech sbírat rozsáhlá data a musí jasně rozumět kontextu života vypravěče. (Creswell, 2007) Na výzkumníka jsou kladeny vysoké nároky, jelikož musí ve vyprávěném životním příběhu rozpoznat klíčové události a na ně se zaměřit. Narativní výzkum nemá jasně vymezený počáteční a koncový bod. (Andrews, et al., 2013) Ani v něm nejsou přesně vymezené kategorie, na které by se výzkumník měl zaměřit. Jasně stanovené postupy analýzy dat jsou vzácné. (Squire, 2008)

### **8.3. Design výzkumu a výzkumný postup**

V první fázi výzkumu byli respondenti požádáni o sepsání narativu počínaje v dětství a konče v přítomnosti. Součástí zadání byl požadavek, aby respondenti text psali jako příběh, tedy jako „sled událostí, které následují za sebou...jde o volný sled událostí s gradací v různých momentech života.” (Gavora, 2001, s. 3) Respondenti byli požádáni, aby do textu promítli své životní zkušenosti s literaturou a četbou. Aby výsledný text nebyl „pouhým povídáním o životě” (Lukas, 2006, s. 8), byl v zadání požadavek zaměřit se na významné události, které ovlivnily jejich čtenářství, vztah k literatuře, chuť číst, výběr a frekvenci četby a další. Cílem tak nebylo získat popis životní historie respondentů, ale spíš „body zlomu” (Squire, 2008, s. 17) v jejich životě.

Cílem první fáze bylo získat autentický text, do kterého by respondenti promítli své zkušenosti, postoje a názory. Jedná se o text orientovaný na události. Zaměřuje se na kognitivní struktury a sociální, emoční a afektivní procesy uvnitř příběhu. (Andrews, et al., 2013) Druhým možným, avšak nevyužitým, přístupem je text orientovaný na zkušenosti a prožitky, který zahrnuje rozsáhlé soubory materiálů a podrobné výpovědi o životě respondenta.

V rámci předcházení navádění respondentů k tématům, které by zahrnuli do textu a ve snaze minimalizovat vliv výzkumníka na výsledný text, bylo součástí zadání jen malé množství instrukcí. Chyběl požadavek na rozsah, jelikož vyprávění příběhu je performativní akt vyjadřující status a osobnost vypravěče. (Atkinson a Delamont, 2006) Pokud by v zadání byl stanoven požadovaný rozsah příběhu, byla by tím omezena možnost respondenta vyjádřit

příběh tak, jak je jeho osobnosti přirozené. Hrozilo by, že by se respondent zaměřil na dodržení stanoveného rozsahu na úkor kvality textu. Do výsledného vyprávění by se tak mohly dostat události, které by sice respondent nevnímal jako zásadní pro svůj život, ale zahrnul by je z důvodu naplnění požadavku rozsahu.

Skrytý, respondentům neodhalený, požadavek na výsledný text byl získat příběh v jeho přirozené podobě, tak jak ho vypravěč sám vnímá a jak o něm smýšlí. Vypravěč pak může do příběhu promítnout svou osobnost (Andrews, et al., 2013), postoje, názory a pocity. Příběh mu slouží jako prostředek pro vyjádření osobní zkušenosti. (Squire, 2008)

Součástí zadání bylo i volně stanovené časové rozmezí. Záměrem nebylo, aby respondenti začali příběh sepisovat ihned, ale právě naopak měli dostatek času o svém vztahu k literatuře několik dní přemýšlet a snažit se vzpomenout si a určit milníky ve svém životě a až následně si myšlenky utřídit a převést je do psané podoby.

Po fázi kompletace sepsaných příběhů následovala fáze narativní analýzy. „Analyzování je ve skutečnosti interpretování.” (Strauss a Corbinová, 1999, s. 40) Grbich (2007) předkládá dva možné analytické přístupy. První je socio-lingvistický, který se zaměřuje na zápletku a příběhovou strukturu narativu a na to, jaký význam příběh sděluje. Druhý přístup je socio-kulturní. Ten zkoumá, jak lidé užívají širší interpretační rámce, aby přidělili význam jednotlivým událostem, které ve svých životech zažili. Grbich (2007) dodává, že kombinace obou přístupů je vhodná, jelikož představují silný analytický nástroj.

Z obou možných byl využit socio-kulturní přístup, jelikož socio-lingvistický přístup se zaměřuje na interpretaci pouze daného textu a sekvence událostí v něm obsažených. Analyzuje se pouze zápleтка vyjádřená v jednom daném textu bez návaznosti na širší realitu, okolí a společenské pozadí. Pouze v socio-kulturním přístupu vstupuje do analýzy život jedince, komunita a kulturní zázemí, v kterém se pohybuje mimo text. (Grbich, 2007)

Socio-kulturní přístup vychází z předpokladu, že lidé vypráví příběhy jako smysluplné koherentní jednotky. V analýze se předpokládá širší interpretační rámec jako jsou významy, které vypravěči událostem přiřazují na základě osobních životních zkušeností často propojujíc minulost s přítomností i budoucností. V tomto typu přístupu k analýze textu chybí kódování, jelikož vyprávěné příběhy jsou celostní jednotky a kódování by narušilo jejich integritu. (Grbich, 2007)

Vychází se z předpokladu, že příběhy odráží nejen kulturní, ale též i ideologické zázemí a poskytují vhled do politické a historické sféry, které ovlivnily život vypravěče. Jakmile jsou v celku vyprávění určeny jednotlivé segmenty, jsou prozkoumány jak obsahově, tak kontextově. V následující části jsou porovnány s příběhy jiných vypravěčů. V poslední fázi jsou příběhy interpretovány, přičemž si musí výzkumník být vědom faktu, že jeho vlastní postoje a reakce na příběh mohou ovlivnit výslednou zprávu. Pro tento účel může být výzkumníkovi užitečný chybějící proces kódování, jak říká Strauss a Corbinová (1999). Kódování pomáhá výzkumníkovi překonat předsudky, s kterými by mohl k textu přistoupit i jeho vlastní domněnky, které by do výsledné analýzy mohl vnášet. (Strauss a Corbinová, 1999) Z výše uvedeného vyplývá, že základním požadavkem na analýzu textu je její objektivnost, tedy musí být „nezávislá na osobních názorech a postojích toho, kdo analýzu uskutečňuje.“ (Gavora, 2000, s. 117)

V první fázi výzkumu byla při práci s psaným příběhem využita analytická indukce, při níž se výzkumník snaží formulovat tvrzení platné pro všechny případy. Po prvotní analýze je navržena hypotéza, která je následně testována na dalších případech. Pokud není hypotéza následujícím případem potvrzena, je náležitě upravena nebo je daný případ vyřazen jako neadekvátní pro příslušný výzkum. (Hendl, 2005) Tímto procesem je hypotéza upřesňována a zjemňována.

Pro jednodušší orientaci v jednotlivých příbězích byla využita metoda vytváření trsů, která umožňuje seskupovat jednotlivé výroky do větších skupin s ohledem na kritérium podobnosti a překryvu zkoumaných jednotek. Jeden trs je založen na podobnosti výroků a opakování znaků, tématickém prostorovém a časovém překryvu, případně i personálním překryvu. (Miovský, 2006)

V kombinaci s vytvářením trsů byla použita metoda zachycení vzorců. „Jde o vyhledávání určitých obecnějších principů, vzorců či struktur, které odpovídají specifickým zaznamenaným jevům vázaným na určitý kontext, osobu atd.“ (Miovský, 2006, s. 222) Výzkumník zaznamenává výskyt jevů v příběhu a nahrazuje je obecnými kategoriemi. V této fázi se začíná formovat konečná interpretace příběhu. Kromě údajů, které by výsledný příběh podpořily, má svůj účel i vyhledávání údajů, které by mu odporovaly či by ho vyvrátily. Tím je možné poukázat na skutečnost, že vytvořená konstrukce je nevyhovující a neodpovídá

získaným datům. Původní textová rozmanitost je tímto procesem redukována na obecná témata, čímž se vytrácí jedinečnost zaznamenaných příběhů.

Vzhledem k volnosti zadání byly k analýze sesbírány texty s různou tématickou náplní. Aby při interpretaci textu nevycházel výzkumník pouze ze svých pocitů a dojmů, ale z reálných fakt a dat a v zájmu saturace cílů výzkumu, bylo v druhé fázi provedeno se všemi respondenty polostrukturované narativní interview. Vanderstoep a Johnson (2009) ho ve své publikaci uvádí jako vedený rozhovor. Hendl (2005) ho označuje jako rozhovor s návodem.

Charakteristikou narativního interview je „podněcovat u dotazovaného spíše vyprávění než klasickou konverzační výměnu.“ (Miovský, 2006, s. 158) Výzkumník se vhodnými otázkami, komentáři a pobídkami snaží respondenta přimět k vyprávění o zkoumaném jevu. V rámci rozhovoru se výzkumník doptává na upřesnění určitých pasáží, žádá o vysvětlení a zpřesňuje vlastní pochopení vyprávěného příběhu. V narativním interview je kladen větší důraz na samostatné vyprávění respondenta. Výzkumník stojí v pozadí a pouze vhodnými otázkami směřuje vyprávějího k tématům, která ho zajímají. (Gavora, 2000) Jeho cílem je dosáhnout, aby respondent vyprávěl o událostech ze široka, zaujatě a autenticky. Iniciativa je přenechána respondentovi, který výzkumníkovi vysvětluje kontextuální propojení jednotlivých událostí. Výzkumník jen vhodnými doplňujícími otázkami udržuje vyprávění v mezích výzkumu. Doplňující otázky také „přinášejí mnoho kontextuálně vázaných informací, které nám mohou pomoci mnohem lépe uchopit problém, který nás zajímá.“ (Miovský, 2006, s. 160)

Hendl (2005) k charakteristice polostrukturovaného interview říká, že díky připraveným tématům, které je třeba v rozhovoru probrat, má výzkumník možnost provést podobný rozhovor s mnoha respondenty a následně je snáze porovnat mezi sebou. Návod pomáhá udržet zaměření rozhovoru na výzkumné otázky a brání sklouznutí k tématům, které by se jich netýkaly. Lukas (2006) souhlasí, že v zájmu udržení rozhovoru v mezích zkoumaných témat, je vhodné mít připraven plán rozhovoru, který by v sobě měl zahrnovat seznam základních otázek a témat vztahujících se k výzkumným otázkám. Tím si výzkumník připraví pomůcku pro zachování systematičnosti rozhovoru a zajistí komplexní získání dat pro následnou analýzu. V zájmu co největší výtěžnosti interview je možné pořadí jednotlivých připravených otázek a témat zaměňovat a upravovat. Miovský (2006) říká, že je vhodné nechat respondenta

danou věc vysvětlit, aby si výzkumník ověřil, zda jí správně porozuměl a tím pádem jí bude správně interpretovat.

Otázky a tématické okruhy pro polostrukturované interview vyplynuly z psaných příběhů respondentů a byly voleny na základě přítomnosti a absence. Okruhy a otázky pro interview byly voleny v souladu s výzkumnými otázkami tak, aby došlo k jejich zodpovězení. Zároveň bylo přihlíženo k tématům, která se v některých příbězích objevila a v jiných chyběla. V takovém případě bylo téma zahrnuto do rozhovoru z důvodu zpřesnění dat u respondentů, kteří ho do psaného příběhu zahrnuli a k získání nových dat u respondentů, kteří ho do příběhu nezahrnuli. Tím byla zajištěna porovnatelnost jednotlivých příběhů.

Po provedení rozhovoru a následné transkripci proběhla interpretace získaných dat. Pro přepis nahraných rozhovorů byla využita technika shrnujícího protokolu. Nepřepisuje se celý text slovo od slova, ale zachycuje se to nejdůležitější, co v rozhovoru zaznělo. Předpokládají se hluchá místa, která se vynechávají. Tato technika se uplatňuje, pokud „jde především o obsahově-tématickou stránku materiálu.” (Hendl, 2005, s. 210) Technikou shrnujícího protokolu lze velký objem materiálu zpracovat na přijatelnou úroveň, přičemž se přistupuje na jeho určitou redukci a abstrakci. Pouze relevantní a důležité pasáže jsou přepsány doslovně, zbylé části, které se nevztahují k tématu, nejsou relevantní nebo podstatné pro výzkum jsou vynechány. (Tahal, 2017)

Hendl (2005) uvádí šest technik uplatnitelných v této technice transkripce: vypuštění opakující se výpovědi, zobecnění, konstrukce jedné globální výpovědi z několika specifických, integrace výpovědi obsažené v jiné výpovědi, selekce, vázání rozptýlených výpovědí na jedno místo.

Při transkripci byla použita redukce prvního řádu. V transkripci byly vynechány paralingvistické, prosodické a neverbální jevy, jelikož transkripce sloužila k zobrazení toho, jaké věci byly řečeny, což je relevantnější než způsob, jakým byly vyřčeny. (Squire, 2008) Tento přístup obsahové analýzy popisuje Sandelowski (1991) jako zaměření na obsahovou stránku a zároveň předpokládá blízký vztah mezi příběhem a prožitou zkušeností. Jelikož se transkripce zaměřuje převážně na obsah, mohou být v redukci prvního řádu vynechány všechny části mluveného slova, které nesdělují jasně formulovanou a vyjádřenou informaci. (Miovský, 2006) Jedná se o různé zvuky, parazitní a výplňová slova. Text je očištěn od

hovorového stylu a bezobsažných frází, nedokončených vět a všech prvků, které znesnadňují čtení.

Základem textové analýzy je význam. Perspektiva, podle které je text interpretován, může významným způsobem ovlivnit její výslednou podobu. (Vanderstoep a Johnston, 2009) Výzkumník musí přistoupit k textu induktivně (Seidman, 2006), tedy bez předem zaujatého stanoviska, předsudků nebo stanovených hypotéz. Právě naopak musí k textu přistoupit otevřeně a vyhledávat důležité prvky. Seidman (2006) zároveň dodává, že tuto podmínku není možné splnit, jelikož analyzovaný příběh je výsledkem kooperace a interakce mezi výzkumníkem a respondentem. Výzkumník tak musí před přistoupením k textu identifikovat vlastní zaujatost a zájem o respondenta a ujistit se, že neovlivňuje interpretaci příběhu.

V interpretaci příběhů byl využit jak deskriptivní přístup, tak explanační. Deskriptivní přístup se zaměřuje na popis podmínek, za kterých se událost odehrála a jak je provázaná s dalšími událostmi. Explanační přístup se zaměřuje na výpověď důvodů, proč se jev odehrál. Cílem je podat srozumitelné a ucelené vysvětlení příčin. Předpokládá se, že příběh v době vyprávění už skončil. (Sandelowski, 1991) V příbězích byly vyhledány společné vzorce a pojící vlákna. Seidman (2006) je označuje jako témata a dodává, že výzkumník kromě vyhledávání jednotlivých vzorců také zkoumá, jak jsou vzájemně propojeny. Následně byly opět klasifikovány.

Při interpretaci se výzkumník musí neustále sám sebe ptát, co se z provádění, klasifikování, kategorizování a studování rozhovorů dozvěděl a jak jsou jednotlivé příběhy propojeny. (Seidman, 2006) V poslední části se výzkumník zaměřuje na význam, který z dosavadní práce vyvodil. Výzkumník dává získaná data do souvislostí a snaží se je interpretovat ve snaze odpovědět na výzkumnou otázku. (Lukas, 2006) Důležitým faktorem je dostatečné porozumění zkoumané realitě. Validitu výzkumu nelze zobecnit, jelikož se vztahuje ke konkrétním respondentům a událostem. Validitu výzkumu může ovlivnit nejen osobnost respondenta, ale také osobnost výzkumníka a jeho vztah k realitě, kterou zkoumá a respondentům samotným. (Lukas, 2006)



## 9. Výzkumný vzorek

V narativním výzkumu se výzkumník zaměřuje zejména na osobnost respondenta. Je však důležité, aby respondenti měli zkušenost se zkoumaným tématem. (Creswell, 2007) Při výběru výzkumného vzorku bylo uplatněno několik výběrových strategií. Prvně byla stanovena skupina potenciálních respondentů na základě dostupného výběru. Dostupný výběr zahrnuje respondenty, které výzkumník často osobně zná nebo kteří se pohybují v blízkém okolí. (Vanderstoep a Johnston, 2009) V tomto konkrétním výzkumu skupina zahrnovala 25 instruktorů ve věku 15-18 let neziskové organizace pro děti, v níž výzkumník zaujímá vedoucí pozici.

Z této skupiny byl na základě záměrného výběru určen užší okruh potenciálních respondentů, kteří byli následně osloveni s žádostí o zapojení se do výzkumu. Při záměrném výběru respondentů výzkumník vyhledává jedince na základě předem určených relevantních znaků, tedy „těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.“ (Gavora, 2000) Výzkumník si před zahájením oslovování potenciálních respondentů stanoví kritéria, podle kterých hodlá postupovat. Následně vybírá a oslovuje ty jedince, kteří tato kritéria splňují a zároveň souhlasí s účastí ve výzkumu. (Miovský, 2006) Tuto metodu označuje Miovský (2006) jako prostý záměrný výběr.

Pro výzkum se podařilo získat tři dívky a čtyři chlapce ve věku 15-18 let. Jména všech respondentů byla v zájmu zachování anonymity změněna. Kritéria pro výběr účastníku výzkumu zahrnovala i požadavek diverzity. Při výběru z potenciálních účastníků se přihlíželo k zastoupení různých věkových skupin, studovaných ročníků a škol, rodinných zázemí a úrovní čtenářství jednotlivých účastníků výzkumu.

Konečný soubor sedmi účastníků tak sestává z rozdílných osobností pocházejících z různých prostředí. Mezi účastníky výzkumu lze najít aktivního sportovce s limitovaným časem pro četbu, nečtenáře s velmi malým zájmem o literaturu i vášnivou čtenářku čtoucí několik knih měsíčně. Ve vzorku jsou taktéž zastoupeny různé ročníky středních škol od prvního až po čtvrtý. Účastníci výzkumu studují na různých školách v Praze. V zastoupení lze nalézt gymnázium, zdravotnickou školu, obchodní akademii i průmyslovou školu stavební.

## **10. Výsledky výzkumu**

### **10.1. Shrnující protokoly rozhovorů**

#### **10.1.1. Tereza**

Tereze je 16 let a studuje 1. ročník střední zdravotnické školy na Praze 4. Četbě se věnuje už malička. Svoji první knihu přečetla na konci druhé třídy. Babička jí věnovala Birlibána od Eduarda Petišky.

Od třetí třídy na základní škole měli povinné čtení. Do páté třídy byl výběr knihy volný. Od páté třídy měli za úkol vybrat si knihu, kterou učitelka následně schválila. Každé dva měsíce povinně četli jednu knihu a následně o ní tvořili zápis do čtenářského deníku a referovali před třídou. Kromě toho dostávali do dvojice text, který se naučili číst s přednesem a následně ho četli dětem v mateřské škole v přízemí budovy. Tato aktivita jí bavila. Postupně si na napětí zvykla a naučila se trému potlačit. Někteří žáci však byli z veřejného čtení dětem tak nervozní, že zvraceli a zůstávali doma. Učitelka tyto žáky nahrazovala těmi, kteří byli přítomni a Tereza četla poměrně často.

Na druhém stupni dostali žáci od učitelky pro každý ročník připravený seznam literatury, z kterého si četbu vybírali. Pokud chtěli knihu, která nebyla na seznamu, tak to bylo možné po pouze konzultaci s učitelkou. Ta rozhodla, zda pro ně byla vybraná kniha vhodná. Nicméně už to byla povinná četba a nucení do čtení Tereze nevyhovovalo do takové míry, že zažila období, kdy čtení doslova nenáviděla. Přesto byla v plnění úkolů svědomitá. Povinnou četbu se vždy snažila přečíst a dát jí šanci, ale pokud jí kniha nezaujala, tak jí odložila a dál ve čtení nepokračovala. Co jí však v seznamu příjemně překvapilo, byla detektivka od Agathy Christie.

V rámci povinné četby v osmé třídě se dostala k žánru cestopisů. Z výběru byla zklamaná. Nechápala, proč by měla číst o tom, jak někdo cestuje, když se může podívat na film. Cestopis, který si namátkou půjčila v knihovně, ji velmi zaujal a nadchl uvolněným stylem. Tato zkušenost změnila její pohled na žánr jako celek. V současnosti by si ráda přečetla cestopisy od Ladislava Zibury.

Přestože se cítila zhlcená povinnou četbou do školy, dokázala si najít čas i na četbu knih, které ji zajímaly. Přes letní prázdniny měli od učitelky za úkol vybrat si knihy z různých žánrů

a přečíst je. S tím problémem neměla, jelikož si mohla vybrat podle vlastního zájmu a nemusela výběr konzultovat s učitelkou. Pořád však cítila, že je to čtení z povinnosti a ne z vlastního zájmu.

S přechodem na střední školu začala ke čtení přistupovat vážně. Uvědomuje si, že četbu bude potřebovat k maturitní zkoušce a z přečtených knih si vypisuje poznámky. Celý proces je však motivován snahou uspět u maturitní zkoušky. Dokud si může ze seznamu vybrat podle vlastního uvážení, tak to stále vnímá jako čtení pro zábavu.

Na střední škole mají zadanou povinnou četbu k maturitní zkoušce. Tyto knihy Terezu příliš nebaví a raději by četla podle svého výběru. V seznamu je jak próza a drama, tak i poezie. Největší překážkou v četbě je nedostatek kopií v knihovně a jejich neustálá nedostupnost. Ze seznamu si mají povinně vybrat určený počet titulů z každého období, který doplňují vlastním výběrem. Nejobtížnější je pro Terezu vybrat poezii, jelikož jí nebaví, přijde jí nudná a nedokáže jí porozumět. To jí zároveň velmi mrzí a ráda by to změnila.

Do seznamu by zahrnula více současné tvorby. Seznam titulů končí v období devadesátých let dvacátého století a z nejranější minulosti je zahrnut pouze Harry Potter. Tereza si myslí, že zařazení novějších knih by zvýšilo atraktivnost seznamu a žáci by pak více četli texty k maturitní zkoušce. V seznamu četby také postrádá žánrovou pestrost. Například detektivní příběhy v něm nejsou vůbec. Navrhuje zredukovat žánry, kterých je v seznamu dostatek a nahradit je žánry, které mají žáci rádi.

Povinnou četbu však neztrácuje. Cítí, že jí může rozšířit obzory a ukázat, jak se žilo v minulosti. Největší problém, který vnímá, je právě její povinnost. Často čte jen proto, aby se vyhnula špatné známce a nezřídka se do čtení povinné literatury musí nutit. Zkoušení z faktických podrobností v příběhu nepovažuje za ideální. Pokud jí kniha nebavila, tak to řešila většinou zjištěním si informací o zápletky na internetu a následně pak sepsala čtenářský deník. Tímto způsobem sepsala například zápis do čtenářského deníku o Babičce Boženy Němcové.

K vlastní četbě se dostává každý den, buď ráno nebo večer. Pro knihy si najde čas obvykle několikrát týdně, ve větším rozsahu se četbě věnuje během prázdnin. Záleží na množství volného času a momentální náladě. Některé dny zvládne přečíst jen jednu stránku, ale i z té má dobrý pocit, jelikož to znamená, že vůbec četla.

Na titulu příliš nezáleží. Kniha jí musí zaujmout především anotací, první stranou a grafickým zpracováním obálky. Doma má připravené a roztržené hromádky knih, které by si ráda časem přečetla. K prázdninové četbě si často vybírá žánr fantasy s obyčejnou hrdinkou v hlavní roli a deníky. Naposledy četla Neobyčejný deník obyčejné holky.

Její oblíbené téma je druhá světová válka. K němu se dostala skrz povinnou četbu. Zpočátku měla pocit, že jí téma nebude bavit, ale nechtěla ho zatratit bez vlastní zkušenosti. Samotnou ji překvapilo, nakolik jí téma zaujalo. Podobně náhodným způsobem se dostala k fantasy, když si v knihkupectví vybrala knihu námatkou, aniž by se podívala, co si bere. Když zjistila, že je to Princezna v utajení, bála se, že se to byla kniha určená pro dětské čtenáře. Opět byla příjemně překvapená. Vyhraněný žánr ale nemá. Nebaví jí pouze sci-fi (Stopařův průvodce po galaxii), některé fantasy (Pán prstenů, Hra o trůny) a žánry zaměřené na chlapce (sportovní, o zbraních).

Audioknihy nemá příliš v oblibě, jelikož si z poslechu není schopná zapamatovat zápletku příběhu. Noviny a časopisy čte nahodile a jen, když to mají za úkol ve škole. Cíleně by se pro ně nerozhodla. Na internetu čte různé články, jako zdroj informací pro vypracování prací do školy. Články získává buď náhodně z novinového feedu internetového prohlížeče nebo z popisků pod videi na YouTube jako zdroje, z kterých tvůrce videa čerpal. Případně získává hledané informace ze seminárních prací zveřejněných na internetu. K článkům přistupuje kriticky a nevěří všemu, co na internetu najde. Dezinformační a clickbaitové články čte s vědomím o jejich kvalitě a pro zasmání.

Nejvíce volného času netráví s knihami, ale na internetu a sociálních sítích. Sama to vnímá jako problém a pokud cítí, že na nich tráví až příliš volného času, dokáže se od nich vědomě odtrhnout a nějaký čas je nepoužívat.

Tipy k četbě získává od kamarádů, známých, ze seznamu povinné četby, plakátů v městské hromadné dopravě a na dalších veřejných místech. V životě jí nejvíce ovlivnil žánr cestopisů, díky kterému si prohloubila kladný vztah k cestování a je to aktivita, které by se ráda věnovala. Z postav jí ovlivnila svou statečností dívka z příběhu zasazeného do druhé světové války. V ní se Tereza vzhledla a svým chováním se jí snažila přiblížit.

Čtení považuje za důležitou součást života. Je to pro ní zásadní dovednost pro úspěšnou mezilidskou komunikaci. Čtení a psaní jako dovednosti jsou podle Terezy základní

předpoklady pro vývoj lidstva. Literární žánry mají podle ní dopad na psychiku člověka a mohou jí ovlivnit jak pozitivně, tak negativně. Události v knihách mohou lidem sloužit jako vzor chování, v kterém se mohou vzhlednout a snažit se mu přiblížit nebo ho zavrhnout.

Důvod proč čte je převážně rozvoj slovní zásoby. Má pocit, že její generace disponuje omezenou slovní zásobou, která se stále zmenšuje. Četba by v tomto směru mohla pomoci. Pro Terezu jsou knihy zdrojem historických informací o dané době. Díky četbě může tu konkrétní historickou epochu prožít. Četbu vnímá jako způsob, jak propojit různé generace lidí. Kniha, kterou četla ona a někdo starší, může odstartovat podnětnou konverzaci.

### **10.1.2. Petr**

Petrovi je 17 let a studuje třetí ročník průmyslové školy stavební v Praze 1. První knihy četl už v dětství s rodiči. Jako první knihu si pamatuje Rychlé Šípy, které přečetl společně s otcem. Z další prvotní četby si vybavuje Malého prince, Robinsona Crusoe, Krále Lávrů a Deník malého poseroutky. V oblíbě měl také komiksy (Superman, Fantastická čtyřka). Při společném čtení se střídali on, jeho starší sestra a otec.

Malého prince měli jako povinnou četbu na základní škole, stejně tak Krále Lávrů. Robinsona Crusoe četli ve škole společně celá třída během hodin. Ve čtení se střídali jednotliví žáci. Deník malého poseroutky byla jedna z mála knih, kterou si u rodičů vyžádal, jelikož jí četli všichni kolem. Komiksy četl převážně proto, že byly dostupné doma v knihovně, ale z větší části se zaměřoval na vizuální stránku. Jelikož tyto knihy četl v dětství, jejich děj si už nepamatuje.

Na základní škole měli povinnou četbu. Ačkoli nebyla prezentována jako povinná, žáci psali testy ohledně děje a faktických detailů. Knihy z povinné četby na základní škole by si ke čtení z vlastní iniciativy nezvolil, jelikož mu připadaly i tehdy příliš dětinské.

V současné době na střední škole mají také zadávanou povinnou četbu. Za úkol mají každé pololetí přečíst a zpracovat čtyři knihy. Pátou knihu prezentují před třídou. Velmi se mu nelíbí, že seznam povinné četby k maturitě je jiný než knihy, které čtou a zpracovávají během studia. Seznam maturitní četby dostanou až ve čtvrtém ročníku. Tudíž se nemohou připravit dopředu, jelikož nevědí, která díla jsou v něm zahrnutá. Současný seznam děl k maturitní zkoušce získal od žáků ve čtvrtém ročníku. Na povinné četbě mu vadí její restriktivnost a

limitovanost. Rád by měl větší volnost výběru a možnost seznam upravovat podle vlastních preferencí. Zároveň uznává, že by si žáci pravděpodobně vybrali tituly nevhodné k maturitní zkoušce. Z povinné četby má obecně pocit, že učitele nezajímá jeho názor.

Co se týče četby z vlastního zájmu, tak vyhledává krátké knihy. Jakmile jsou delší než dvě stě stránek, ztrácí zájem, knihu odkládá a už se k ní nevrací. Je to z toho důvodu, že děj dostává spád až v polovině knihy a to je příliš pozdě na udržení jeho zájmu. Jeho oblíbený žánr jsou biografie, jelikož ho dokáží bavit po celou dobu. Navíc je zvědavý, o čem by slavný člověk mohl psát a chce se dozvědět víc o jeho životě. Žánr, který ho vůbec nezajímá je horor. Není to tím, že by se bál, ale hororové prvky ho nedokážou nadchnout pro další četbu.

Poslední kniha, kterou četl z vlastního zájmu byla o životě a práci fotbalového trenéra Jürgena Kloppa. Avšak přeskakoval v ní pasáže, které ho nebavily nebo které se opakovaly, takže knihu v konečném důsledku nečetl celou. Momentálně čeká a těší se na překlad biografie jezdce Formule 1 Kimiho Räikkönena a mechanika Adriana Neweyho.

Ve výběru četby nezkouší experimentovat. Pokud má pocit, že ho kniha nebude bavit, tak jí ani nezačne číst. Při výběru knihy se rozhoduje podle anotace knihy a recenzí.

Petr si nevzpomíná, že by ho kdy nějaká literární postava ovlivnila. Spíš díky ní získal jiný pohled na věc, ale neztotožnil se s ní. Netoužil být jako ta konkrétní postava. Nevzpomíná si ale na konkrétní postavu.

V dětství se sestrou a rodiči často poslouchali audioknihy (Mach a Šebestová, Maxipes Fík, divadlo Jára Cimrmana). Zvláště na dlouhých cestách autem do Španělska. Rodiče jim také často pouštěli před spaním pohádky na magnetických kazetách. U audioknih oceňuje, že oproti knize není třeba mluvenému slovu věnovat plnou pozornost po celou dobu poslechu. Kromě toho je možné při poslechu provádět i další činnost.

Poměr sledování filmů a čtení knih byl v jeho dětství takřka totožný. Záleželo na prostředí, v kterém se nacházel. Na chatě více sledoval pohádky v televizi, doma naopak více poslouchal rozhlasové pohádky. V současnosti při výběru média sáhne ve většině případů po filmu. U audioknih se mu dostupný výběr nezdá příliš zajímavý, zatímco u filmů je výběr velmi široký. Sám sebe neoznačuje za velkého čtenáře. Oproti svému otci, který čte často ve volných chvílích romány, Petr říká, že čte jen zřídka. Raději volí film.

Knihy získává v městské, školní i domácí knihovně. Knižní tituly k četbě dostává ve škole v rámci povinné četby. Tipy na vlastní četbu získává z videí na YouTube, kde jednotlivé knihy autoři videí popisují a recenzují. Případně čerpá ze sekce podobných knih na online knižních portálech.

Svůj vztah ke čtení charakterizuje jako neutrální. V dětství sice četl, ale s nástupem na střední školu čtení pro zábavu vystřídal čtení pro informace. V současné době čte převážně učebnice a odborné knihy. V nich vyhledává potřebné informace a po jejich získání knihy opět vrátí. Naposledy si za tímto účelem vypůjčil Nový občanský zákoník kvůli seminární práci. Od fikce čeká, že ho vtáhne do děje a že ho bude zajímat. Od literatury obecně očekává informace a poučení.

Kromě knih čte také zprávy. Zaměřuje na články o svých zájmech, momentálně o Formuli 1, avšak pouze příležitostně a jen, když má čas a náladu. Články nevybírá cíleně, ale rozhoduje se podle aktuální nabídky na zpravodajském serveru a podle toho, co ho právě zaujme. Témata, která ho zajímají si porovnává z různých zdrojů. Například téma článku o zakázaných součástkách motoru formule vyhledá i na YouTube, kde ho analytici rozebírají z jiného úhlu.

Do budoucna by rád četl víc. Cítí, že čte převážně učebnice a jiné studijní materiály a nezbyvá mu čas na vlastní četbu. Té by se rád po škole věnoval ve větší míře.

### **10.1.3. Vojta**

Vojtovi je 16 let a studuje prvním rokem obchodní akademii na Praze 3. Ke knihám má spíš negativní vztah. Čtení ho nebaví a nelíbí se mu, že zabírá příliš moc času. Pokud už nějakou knihu začne číst, po chvíli ztrácí zájem. Jelikož už ztrátu zájmu očekává, tak ani o další četbu nejeví zájem. Má-li pocit, že ho kniha bavit nebude, tak jí ani nezačne číst.

Knihy čte převážně proto, že je do čtení nucen ve škole formou povinné četby. Přípravu na maturitní zkoušku bere vážně a plánuje přečíst alespoň sedmnáct z dvaceti požadovaných titulů. Dle jeho slov se je chce naučit. Důležitější je pro něj znalost zápletky, než prožitek z četby. Sám potvrzuje, že nečte z vlastního rozhodnutí, ale jen proto, že musí. Zároveň si uvědomuje, že četba knih mu bude prospěšná v budoucnu. Vojta nemá pocit, že by ho jakákoli kniha v minulosti ovlivnila, ani se neztotožnil s žádnou literární postavou.

Od knih očekává převážně zápletku a děj. Veselé konce nemá rád. Má pocit, že jich je až příliš mnoho. Raději volí knihy s ponurým rozuzlením. Přesto k četbě volí komedie. Z dalších žánrů si vybírá akční a detektivní příběhy. Naopak by si nezvolil ke čtení romantické tituly.

Větší zájem má o filmy a filmová zpracování knih než o knihy samotné. Jako malý četl časopisy, ale s vyšším věkem o ně ztratil zájem. V současné době čte novinové články převážně o sportu, ale také o kulturních tématech, vědě a historii. Z historických témat ho zajímá období Husitů, Přemyslovců a druhé světové války. Číst články začal v osmé třídě. Zdrojem je pro něj feed na Facebooku.

Na délce článku nezáleží. Pokud ho téma zaujme, přečte si i delší článek. Vybírá si na základě titulku nebo popisku článku. Knihy vybírá podle doporučení kamarádů.

Co se týče jiných forem knih, na elektronické knihy má stejný názor jako na papírové a audioknihy zatím nezkusil, ale rád by se k nim dostal.

O povinné četbě si myslí, že důležitou součástí školní výuky, ale zároveň ho vybrané tituly nebaví. Složení literárních děl seznamu povinné četby mu přijde přiměřené, přesto, pokud je to možné, sáhne raději po filmu. Zkoušení z četby považuje za špatné. Zastává názor, že zodpovědnost za přípravu na maturitu by měla být čistě v rukou studentů. Přesto by povinnou četbu ve školním kurikulu zachoval a složení seznamu povinné četby by neměnil. Pokud by však nemusel knihy číst povinně, tak by po nich dobrovolně ve volném čase nesáhl.

Na základní škole žádnou povinnou četbu neměli, kromě titulu Malý Bobeš. Zkoušel číst 20 000 mil pod mořem od Julese Verna, ale jako malý tomu příliš nerozuměl a brzy knihu odložil. S přestupem na střední školu se jeho přístup ke čtení nezměnil. Číst začal jen proto, že je to povinné. Na střední škole čte sice víc než na základní, ale jen z donucení.

V budoucnu by rád četl víc kvůli maturitní zkoušce. Po ní se ke knihám vrátit nehodlá.

#### **10.1.4. Tomáš**

Tomášovi je 18 let a navštěvuje čtvrtý ročník gymnázia na Praze 4. O svém vztahu ke knihám tvrdí, že je spíš negativní, ačkoli jeho matka a sestra jsou vášnivé čtenářky. Jeho samotného četba nebaví svůj volný čas s knihami dobrovolně netráví. Většinou se věnuje studiu nebo tráví čas na sportovním zápase či tréninku a společně s kamarády. Přesto si ke knihám dokáže



najít cestu. Veškerou svou energii v četbě momentálně věnuje dílům ze seznamu literatury k maturitní zkoušce.

V první třídě mu byla diagnostikována dyslexie kvůli které pomalu čte a hůř se mu pracuje s texty. To u něj vedlo k nechuti číst, jelikož to pro něj byla příliš náročná činnost. To přetrvává dodnes, kdy pro něj četba není relaxace, ale mentálně náročná činnost.

Na prvním stupni si oblíbil dětskou dobrodružnou literaturu jako je Správná pětka Enid Blytonové nebo Lotřík Petřík Olssona Jacobssona. Později pak detektivky od Dicka Francise. Byly to však knihy v rámci povinné četby. Od učitelky měli za úkol číst jednu knihu měsíčně a zpracovat jí do čtenářského deníku. Výběr knih ke čtení měli volný, učitelka do něj nijak nezasahovala. Na druhém stupni se věnoval převážně učení a četba ustoupila do pozadí. Četl jen pokud to bylo nutné pro zpracování školního referátu. Z vlastního zájmu nečetl, jelikož necítil potřebu číst.

S přechodem na gymnázium se začal četbě věnovat víc. V nižších ročnících měli za úkol vybrat si knihu podle daných kritérií (žánr a období vydání), přečíst ji a prezentovat před třídou. V současné době čte převážně díla ze seznamu povinné četby k maturitní zkoušce, ale čte je pouze kvůli maturitní zkoušce. Sám od sebe by si je k četbě nezvolil (například Kytici nebo Máj). Čtení je pro něj povinnost, aniž by ho čtené knihy nějak více zajímaly. I přesto dokáže najít díla, která ho baví číst, převážně divadelní hry (Revizor, Hamlet).

Se seznamem není spokojený. Zdá se mu, že by mnoho děl mohlo být vyměněno za čtivější tituly (například Bible). Tomáš se z pozice předsedy třídy snažil složení seznamu změnit, ale kvůli složité komunikaci se všemi stranami bylo z původního záměru vyměnit dvacet děl změněno jen šest. Některá žáky navrhovaná díla učitelé zamítli bez diskuze, což Tomáše překvapilo. V seznamu mu konkrétně chybí Čapkova Bílá nemoc a další ztěžejní díla, která jsou podle něj vhodná pro maturitní zkoušku. Místo nich jsou v seznamu knihy postrádající smysl, jež si nikdo z žáků k četbě nevybral. Tomáš navrhuje v tvorbě seznamu ke zkoušce změnit přístup. Učitelé by se měli dohodnout se studenty a společně vytvořit seznam děl k maturitní zkoušce. Myslí si, že by se tímto způsobem zvýšila úspěšnost maturitní zkoušky a žáci by byli ušetřeni stresu.

Přístup k dílům na střední škole mu nevyhovuje. Podle jeho názoru je rozbor v hodinách příliš povrchní. Dozví se pouze několik základních informací o autorovi a díle. Pak následuje test a

přechází se na další dílo. Rád by šel víc do hloubky. Ani dvě do hloubky analyzovaná díla za půl roku mu nevyhovují. Preferoval by větší počet. Navrhuje zavedení zvláštních hodin zaměřených bez výhrady na analýzu literárních děl a rozvíjení porozumění. Cítí, že čtení na střední škole je až příliš spojeno s učením a není vedeno zábavnou formou.

O čtení si Tomáš myslí, že je velmi důležité, protože rozvíjí práci s textem. K tomu by každý měl být veden už od dětství. Zároveň však čtení musí být zábava. Dlouhodobý rozvoj čtení může vést k lepší orientaci v textu a snažší práci s ním. To následně pomůže jedinci uspět v dalším životě. Podle Tomáše je však třeba změnit školní metodu výuky. Doufá, že se změní přirozeně s nástupem nové generace učitelů do škol.

Od četby očekává, že ho zaujme, vtáhne a bude ho bavit. Aby u knihy vydržel, její příběh musí mít spád a zápletku nesmí být prvoplánová. Od postav očekává psychologickou hloubku. Nad knihou a jejími postavami chce přemýšlet a případně se v nich i vzhlednout. Knihy by podle něj měly sloužit jako obraz doby, v které byly napsané. Zakončení příběhu by mělo být pozitivní.

Kniha ho musí zaujmout v první řadě grafickým zpracováním obálky. Podle ní a podle anotace na zadní straně odhaduje obsah knihy a rozhoduje se, zda ho bude bavit či nikoli. Knihy, o kterých má pocit, že ho nebudou bavit, čte nerad a jedině, když je do čtení nucen vnějšími okolnostmi. Experimentovat se nesnaží kvůli časové vytíženosti s tréninky. V takovém případě by četba pro něj byla ztráta času. Hrdiny preferuje ty, kteří jsou obyčejní uvěřitelní lidé a kteří se nepřetvařují. Slouží mu jako model chování a jejich chyb se sám chce vyvarovat.

Tomáše zajímá historie dvacátého století a k tomuto tématu si rád dohledává odborné materiály, které následně studuje. Tipy na četbu bere například z historických dokumentů, kde autoři zmiňují prameny, z kterých čerpali (například biografie vojáků) nebo z článků reagujících na daný dokument. Jinou odbornou literaturu nevyhledává právě kvůli její náročnosti. Další tipy k četbě získává od matky, z plakátů na ulici a v městské dopravě nebo si vybírá přímo v knihkupectví z toho, na co právě narazí. Získávání četby je nahodilé a ani se mu příliš nevěnuje.

Při výběru vlastní četby se také drží převážně téma druhé světové války (Hitlerovy nepřátelé od Torstena Petterssona) a detektivního žánru. V poslední době si oblíbil čtení divadelních

her, například Shakespearových. Rád si také přečte oddechové komedie (Báječná léta pod psa).

Žánr, kterému se vyhýbá je horor. Pokud má pocit, že bude příběh ponurý, raději volí jiný titul. Pokud se jedná o knihu v rámci školní povinné četby, raději učitelce řekne, že jí nečetl, než aby překročil hranice svého komfortu. Kvůli knize nechce upadnout do špatné nálady a knihou, která se mu nelíbí, se nechce vůbec zabývat.

Kromě literatury v minulosti četl časopisy ABC a Čtyřlístek. Jinak se četbě jiných médií nevěnoval. V současné době si občas koupí sportovní noviny. Časopisy nečte, jelikož má pocit, že se nevěnují důležitým tématům a jejich kvalita je nízká. Z novin má pocit, že převážnou většinu článků tvoří negativní zprávy a ty nechce číst a zatěžovat se jimi.

Ve spojitosti s filmy cítí, že jeho četba ustupuje do pozadí. Věří, že na prvním místě by měla být četba a film by jí měl pouze doplňovat. Zároveň však na sobě pozoruje, že se častěji uchyluje k filmům, než ke knihám. Audioknihy nemá vůbec rád, jelikož je obtížné se orientovat v ději a postavách. Příběh je oproti knize nebo filmu přijímán pouze jedním kanálem a tedy náročnější na zpracování. O čtečkách tvrdí, že je to způsob, jak dostat mladé lidi ke čtení díky jejich kompaktnosti a možnosti uložit více titulů na jednom zařízení, což je hlavní výhoda při cestování. Navíc je tato technologie moderní a přitažlivá.

Do budoucna doufá, že si k literatuře vypěstuje vřelejší vztah a začne číst víc. Už dokonce napsal několik básní a doufá, že se jeho vztah k literatuře zlepší po maturitní zkoušce. Prozatím tomu nechává volný průběh.

#### **10.1.5. Katka**

Katce je 16 let a navštěvuje třetí ročník gymnázia na Praze 3. V dětství často knihy rozečetla, ale nedočetla. Ke čtení postrádala motivaci a zápletky knih jí nebavily.

Ve třetí třídě přišel zlom. První kniha, kterou sama přečetla, byla Draka je lepší pozdravit, aneb o etiketě. Díky ní se začala o četbu více zajímat a začala číst pravidelně. Na prvním stupni základní školy četli v hodinách Harryho Pottera, který jí zaujal natolik, že si další díly přečetla sama ve volném čase. Dále si vzpomněla na Děti z Bulerbynu a Kukyho. Do šesté třídy četla převážně pohádky, občas to prostřídala s četbou pro dívky.

Na druhém stupni měli zadávanou povinnou četbu, ale jelikož učitel nevyžadoval čtenářské deníky, ani na knihy nepsali testy, tak se stávalo, že tituly, které jí nezaujaly, ani nečetla. Mimo školu propadla fantasy literatuře a mimo série série o Harry Potterovi četla ještě Hranáčova učně. S přechodem na střední školu začala číst víc a zkoušet nové žánry, převážně historické romány a příběhy z období války.

Na střední škole v rámci povinné četby čte vše bez rozdílu. Povinnou četbu čte převážně díky vlastní disciplinovanosti a vnitřní motivaci. Říká, že by jinak ze sebe měla špatný pocit. Nerada čte básně, jelikož má potíže jim porozumět a často nerozpozná skrytý smysl. Přesto je v rámci povinné četby také přečte.

Na každý měsíc dostanou žáci seznam tří až čtyř knih, z kterých si vyberou jednu. Seznam povinné četby vytváří učitelka, ale příliš se neshoduje se seznamem četby k maturitní zkoušce. Katce číst tyto knihy nevadí, ale raději by četla knihy z maturitního seznamu. Z něj si už vybrala dvacet požadovaných knih. Většinu z těchto titulů by četla, i kdyby nebyly v seznamu, převážně moderní knihy z 18. a 19. století. V seznamu by nic neměnila. Má pocit, že jeho složení je kvalitní a každý v něm má prostor pro výběr. Po domluvě s učitelem je možné seznam pozměnit, ale žáci tuto možnost nevyužili.

V současnosti čte nejvíc žánr fantasy a young adult literaturu. Také si vybírá téma druhé světové války, ať už podle skutečných událostí nebo fiktivní příběhy. Žánr, který jí nezajímá jsou krimi a detektivky. Nikdy jim nepřišla na chuť a ani je neplánuje číst.

Katka čte z vlastní iniciativy, protože jí to baví. Do čtení se necítí být nucena. Od četby očekává, že si rozšíří slovní zásobu, jelikož čte i anglické knihy. V knihách nehledá poučení, ale odpočinek. K tomuto účelu si vybírá převážně oddechovou literaturu. Čtení považuje za relaxaci a únik ze stresu. V životě jí nejvíc ovlivnila postava Hermiony ze série o Harry Potterovi. Je jak dobrá studentka a kamarádka, tak nebojácna. Mezi kamarády se Katka snažila působit jako ona.

Od knihy očekává převážně děj, který má spád a příběh plný akce. Knihy s pomalým tempem plné popisných částí ji nudí. Velmi důležité je, aby kniha měla smysl, tedy nebyla obsahově prázdná bez hlubšího sdělení. Pokud působí neuspořádaně, ztrácí o četbu zájem. Katka se nebojí dát šanci i knihám, které jí na první pohled nezaujmou. Vybírá tituly z domácí knihovny a pokud jí četba nebaví, knihu po několika přečtených stranách vrací.

Katka preferuje klasickou papírovou podobu knih. Říká, že ráda knihu drží v ruce a že jí kniha voní. Na cesty si bere knihy do telefonu, což je pro ní lepší, než nosit knihu v batohu. Audioknihy neposlouchá, jelikož je pro ní těžké se soustředit na mluvené slovo a další činnost zároveň. Z poslechu si neodnese tolik, jako z četby. Sledování filmů a seriálů ve volném čase převažuje nad četbou knih. Katka říká, že to je z důvodu, že se na ně nemusí tolik soustředit a večer po škole je to nenáročná činnost. V případě, že existuje filmová verze knihy ze školní povinné četby, tak si přesto vybere knihu. Ve filmech je mnoho věcí vynecháno a jsou oproti knize zkreslené. Pokud jí kniha zaujme, po dočtení se podívá i na film, ale ne obráceně. Ke čtení místo sledování filmů jí motivují i písničky ve škole, které by po shlédnutí filmu nebyla schopná napsat.

O čtení říká, že by lidé měli číst víc. Kniha umožňuje uniknout z reality a každodenních problémů do jiného světa. Pokud se čtenář vzhledne v hrdinovi, může mu posloužit jako životní vzor a motivace v dalších činech. Díky četbě si jedinec také rozšíří slovní zásobu. Ona sama si život bez knih nedovede představit.

Kromě knih čte zprávy na webových portálech, nejčastěji Seznam a iDnes. Pro vypracování seminárních prací a referátů do školy si dohledává i jiné zdroje. Čerpá například i z diplomových prací. Časopisy nečte. Její babička si kupuje bulvární časopisy, Katka v nic luští převážně křížovky. Zřídka, pokud jí zaujme obrázek, si přečte i článek.

Tipy na četbu získává od kamarádek, které mají podobný vkus, případně navštíví knihkupectví a vybere si na místě podle toho, která kniha jí právě zaujme. Tituly ke čtení vybírá převážně podle obálky, anotace a doporučení kamarádek.

V budoucnu chce stále číst i přesto, že k četbě bude mít méně času. Ráda by také vyzkoušela žánry, kterým se vyhýbá, aby mohla říct, že není jen úzce vyhraněná. Chce si udržet lásku ke čtení a rozvíjet ji později u svých dětí.

#### **10.1.6. Pavel**

Pavlovi je 16 let a studuje prvním ročníkem obchodní akademii na Praze 2. V dětství na nátlak rodičů četl dětské detektivní příběhy. Ty ho bavily. Na prvním stupni měli od učitelky zadávanou povinnou četbu, kterou četl, jelikož pak následovalo vyplňování pracovního listu. Jinak se o četbu příliš nezajímal.

Na druhém stupni pro vyplnění čtenářských deníků nepotřeboval knihy číst, jelikož učitelka nechtěla údaje o ději, jen obecné informace o autorovi a dílu. Povinnou četbu proto nečetl a informace si zjistil na internetu. Ve volném čase se místo četby věnoval sportu a hraní her. Z vlastní iniciativy a na doporučení otce četl pouze Robinsona Crusoe, který ho velmi bavil, jinak se četbě nevěnoval. Snažil se ke čtení najít podobné knihy jako Robinson, ale neuspěl a o četbu ztratil zájem.

Na střední škole začal číst víc. Od učitelky mají zadávanou povinnou četbu, z které následně píší testy. Ve volném čase čte na doporučení kamaráda sérii o Harry Potterovi. Povinné četbě se příliš nevěnuje, přečte jen několik stránek a zjistí si informace na internetu, aby prošel testem. Pokud však existuje možnost podívat se na filmovou verzi, rozhodne se pro ni. Líbí se mu, že ve filmu je děj zhuštěný na to nejdůležitější a je oproti knize zkrácený. Audioknihy ještě nezkoušel.

Povinná četba, kterou učitelé zadávají, je podle Pavla rozsáhlá a na její přečtení je málo času. Žáci si často nemohou vybrat nebo je výběr velmi omezený. Pavel chápe, že povinná četba je nutná a důležitá, ale její velké množství se mu nelíbí.

Z žánrů ho baví dobrodružné knihy, fantasy (Labyrint, Pán prstenů) a sci-fi. Četbě se věnuje především po cestě do školy a ze školy domů. Knihu si vybírá podle popisu na zadní obálce, pokud ho zaujme přečte prvních několik stran a pak se rozhodne, zda knihu dočte nebo jí odloží.

Tipy na četbu získává od kamarádů, rodiny a na sociálních sítích. Doma sice knihovnu mají, ale pro četbu do ní nechodí. Pavel říká, že by nikdy nečetl hororové a romantické příběhy. Nezajímají ho a ani je nechce zkoušet. Také nemá pocit, že by ho kdy nějaká kniha v životě ovlivnila. Příběhy bere jako fikci a neuvažuje o jejich přesahu do reálného života.

Kromě knih čte články v časopisech a novinách. Nemá vyhraněný zájem a vybírá si podle toho, co objeví doma. Článek ho musí zaujmout nadpisem.

Od knih očekává, že si díky nim rozšíří slovní zásobu. Čte převážně pro vědomosti a informace. Čeká, že se z knihy dozví něco nového. Že ho kniha baví je pro něj jen příjemný bonus. Čtení je podle něj pozitivní ve všech směrech. Má z něj však smíšené pocity. Chápe, že je důležité, zároveň často na četbu nemá náladu.

V budoucnu by rád četl víc. Ideálně by chtěl přečíst jednu dvě knihy za měsíc. Důležité je pro něj začít číst pravidelně. Množství přečtených knih nehraje roli.

#### **10.1.7. Lucie**

Lucii je 16 let a navštěvuje první ročník gymnázia na Praze 6. Četbě se věnuje od ranného dětství, kdy jí k četbě vedli rodiče. Knihy doma měli víc prostoru než televize a filmy. S nástupem na základní školu se přístup rodičů změnil a ti začali vyžadovat, aby si četla sama. Lucie měla potíže se čtením a přečíst knihy jí dělalo potíže.

Na prvním stupni základní školy plnila čtenářské deníky jen díky pomoci rodičů a úkoly pro ní bylo náročné splnit. Na první základní škole jí čtení nebavilo, našla si k němu vztah až po přestupu na druhou základní školu. Nejvíce se jí líbilo, když se mohla pochlubit tím, že něco sama dokázala. Knihy upřednostňovala před sledováním televize.

S přechodem na druhý stupeň základní školy dostali na český jazyk jinou učitelku. Ta v Lucii probudila zájem o četbu svým přístupem. Školní čtení nebylo pro učitelku jen povinnost, ale především zábava. Tak jim to i prezentovala. Nová učitelka jí nutila o textech přemýšlet a nacházet v nich skryté významy. Četba na druhém stupni se zaměřovala na pravidelnost a porozumění. V hodinách probírali díla chronologicky s počátkem v antice. Nečetli je celá, ale učitelka jim vybrala jen úryvky, na které navazovaly pracovní listy.

Žáci dostávali zadanou povinnou četbu, ale zároveň jí mohli doplnit o knihy, které zajímaly je samotné. V šesté a sedmé třídě měli přečíst a zpracovat čtyři knihy za rok, jednu ze seznamu učitelky a tři mohli doplnit podle vlastního zájmu (Lucie si vzpomněla na Deset malých černoušků od Agathy Christie). Vlastní výběr žáků učitelka neomezovala ani nepodléhal konzultaci. V osmé a deváté třídě vybírali z knih, které do té doby probrali v hodinách a které byly adekvátní jejich čtenářským schopnostem. V deváté třídě každý týden psali krátký zápis o tom, jakou knihu právě četli, hlavní myšlenku přečtené části a záznam stran, které přečetli. Minimum bylo dvacet stran.

Do čtení se necítila být nucená, ačkoli musela číst, aby splnila požadavky. Díky přístupu učitelky, která to ani nenazývala povinnou četbou, jí nepřipadalo, že by četla z povinnosti. Navíc jí čtení v tomto období začalo bavit a četla ráda. Knihy si vybírala spíš náhodně podle doporučení nebo podle toho, co měli v knihovně.

S přechodem na střední školu cítí změnu převážně v rychlosti čtení. Jelikož musí zvládnout přečíst velké množství textů, naučila se číst výrazně rychleji. Zároveň je v plnění úkolů svědomitá. Dostat se na školu jí stálo hodně úsilí a nechce se nechat o tuto šanci připravit vlastní leností. Jakmile je potřeba splnit úkol do školy, vše ostatní jde stranou. Je tak schopná být vzhůru i celou noc a číst. Lucie říká, že jsou chvíle, kdy je třeba obětovat komfort a pracovat naplno.

Na střední škole se věnuje především povinné četbě a knihy vlastní četbu odložila na později. Povinná četba je podle ní dobrá pro všeobecné vzdělání, učí člověka o textech přemýšlet a číst je detailně, ne jen klouzat po povrchu. Lucie si myslí, že je správné znát zásadní světová díla a jejich zápletku a zvládnout o nich hovořit. Pokud jí četba nebaví, tak jí přesto splní. Věřící, že později v životě tyto znalosti uplatní a také proto, že je to zadané jako povinnost. Zároveň ona i učitelka k četbě přistupují pragmaticky. Není nutné dílo přečíst celé a znát ho zevrubně, spíše je důležité vědět o díle a dokázat ho popsat, zařadit ho a rozumět mu.

Učitelka zavedla také hodiny čtení, kdy si každý žák čte celou hodinu knihu podle vlastního výběru. Poskytuje jen tématický okruh a doporučené tituly, ale žáci si mohou najít i knihu mimo seznam, která splňuje uvedené podmínky. Záměrem je, aby žáci četli pravidelně a aby si vybudovali kladný vztah k literatuře.

Seznam povinné četby k maturitní zkoušce zatím nemají. Většina titulů z povinné četby během roku bude též na seznamu četby k maturitní zkoušce. Se seznamem povinné četby je spokojená a díky němu změnila názor na určité autory nebo tituly (Jámu a kyvadlo by si jinak k četbě nevybrala, ale kniha jí příjemně překvapila). Ze seznamu by odstranila náročná popisná díla ruských romantistů jako jsou Petrohradské povídky nebo Evžen Oněgin. Podle ní jsou dějově příliš pomalá a rozsahově zbytečně dlouhá.

Do čtení se necítí být nucená. Jen občas, když jí daný titul z povinné četby nebaví, se musí do čtení přemáhat. Knihu dočte, jen aby splnila úkol a mohla říct, že jí přečetla a znala děj. Zároveň je po dočtení knihy ráda, že jí přečetla a rozšířila si vzdělání.

Ve výběru četby se nebojí experimentovat a zkoušet nové věci, o kterých si myslí, že by jí mohly zaujmout. Pokud je to však žánr, který jí příliš nezajímá, tak se knize vyhne (Twilight sága). Harryho Pottera četla až v osmé třídě, jelikož cítila, že by měla být s příběhem obeznámena.



Z žánrů jí baví nejvíce detektivky (Agata Christie – Vražda v Orient expresu, Vraždy podle abecedy, Vražda na zámku Styles) tím, jak jsou proměnlivé co se týče prostředí. Ačkoli je ústřední postava stále stejná, okolí, prostředí a zločin se mění a vytváří tak pokaždé nový příběh. Dále jí zajímá fantasy (Percy Jackson, Lovci stínů), povídky (například od Petra Šabacha), antiutopické příběhy a poezie (Václav Hrabě). Sama dokonce píše vlastní básně. Její nejoblíbenější knihou vůbec je Malý princ, který jí fascinoval jak svým poselstvím, tak jí učaroval i život autora. Nejvíce volného času však zabírá povinná četba do školy, takže na vlastní četbu nezbývá příliš prostoru.

Příliš se nezajímá o young adult literaturu. Říká, že by si jí vybrala jen jako letní čtení. Jinak je to pro ní příliš jednoduché, průhledné a ploché. Horory by také nečetla. Lucie k tomu říká, že chce vyzkoušet všechno, protože i v žánru, který jí příliš nezajímá, může objevit dobrou knihu, kterou si ráda přečte. Víc se zaměřuje na autora a jeho styl, než na žánr.

V porovnání s filmem preferuje knihy, jelikož jsou podrobnější. Děj filmu je oproti knize příliš omezený. Pokud existuje filmové zpracování knihy, tak si nejdřív přečte knihu a až poté se podívá na film. Obráceně to nedělá, protože film jí ochudí o zážitek, který získá z četby. Co se týče trávení času na internetu a sociálních sítích, tak jejich konzumací tráví víc času než četbou, ale je si toho vědoma a snaží se to omezit. Někdy je pro ní těžké vyvinout potřebné úsilí, odpoutat se od telefonu a obrátit se k četbě. Na audiovizuálních materiálech jí nejvíc vadí nízká kognitivní náročnost. Film je pro diváka připraven, zatímco kniha rozvíjí představivost a fantazii.

Kromě klasických papírových knih čte i e-knihy na čtečce, jelikož výtisky většiny titulů z povinné četby v knihovně jsou neustále vypůjčené. Naštěstí jsou to často knihy, které nepodléhají autorským právům a jsou proto dostupné jako e-knihy zdarma. Ty stahuje buď z webu městské knihovny nebo datábáze knih. Ačkoli preferuje papírové knihy, na e-knihách jí baví jednoduchá dostupnost, kdy stačí několik klinutí myši. Lucie poslouchá také audioknihy.

Mimo knih čte noviny v mobilní aplikaci, kterou vytvořil její spolužák a v které jsou zprávy z ověřených deníků. Články vybírá podle nadpisu, nemá vyhraněné téma, které by sledovala. Lucie také poslouchá podcasty od Českého rozhlasu, které si vybírá opět podle momentální nabídky v aplikaci na telefonu.

Lucie čte v první řadě proto, že jí čtení baví a přináší jí radost. Četba je pro ní víc relaxace, než povinnost, ačkoli musí číst kvůli školní povinné četbě. I přesto je pro ní četba víc záliba, než nutnost. Čtení knih je pro ní smysluplným naplněním volného času a ideální relaxací.

Od knihy očekává akční děj a nepředvídatelnou zápletku. Příběhy s pomalým tempem jí nebaví. Kniha musí mít hlubší rozměr a poselství. Děj musí být něčím originální a inovativní. Dívčí romány jsou podle ní všechny stejné a stejně předvídatelné. Tím jí nudí.

V životě jí nejvíc ovlivnily knihy Malý princ a Řeka, která teče pozpátku svým poselstvím, že není důležité, co si o nás myslí ostatní. Důležité je být sám sebou, nepřetvařovat se a nestydět se za to. Díky těmto knihám přehodnotila svůj přístup k ostatním a jejich požadavkům a začala víc prosazovat vlastní vůli, než aby jen pasivně přijímala jejich rozhodnutí. Také jí ovlivnila tvorba Petra Šabacha tím způsobem, že nad četbou začala víc přemýšlet a analyzovat ji hlouběji.

Tipy k četbě získává především od kamarádů a rodičů. Pokud nemá právě co číst, tak primární zdroj je pro ní domácí knihovna. Dřív se ptala na tipy učitelek ve škole. Dostává také knihy darem od kamarádů nakladatelů nebo vybírá na webu Databáze knih. Ve výběru ale není úzce vyhraněná a knihy vybírá spíš námtkou a nahodile.

Kniha jí musí zaujmout především názvem a grafickým zpracováním obálky. Jmile je obálka nezajímavá, s největší pravděpodobností se pro knihu nerozhodne. Před četbou nečte recenze, jelikož jí často vyzradí zápletku a tím jí připraví o překvapení. Po přečtení knihy si dohledává informace o autorovi a snaží se porozumět knize ve vztahu k jeho životu. Inspiraci nachází také ve webové databázi knih. Zde často stahuje dostupné e-knihy zdarma podle toho, co jí právě zaujme. V tomto ohledu není vyhraněná. Audioknihy vyhledává pro jednoduchost na YouTube.

V budoucnu by si ráda uchovala kladný vztah ke knihám. Doufám, že jí čtení nepřestane bavit a přinášet radost. Chce mít také natolik široké znalosti, aby byla schopná vést konverzaci o jakékoli knize a zařadit ji do historické doby. Jejím snem je přečíst všechny knihy na světě a napsat vlastní knihu.

## 10.2. Shrnutí hlavních zjištění

Mezi hlavní výzkumné otázky se řadí zjištění vývoje čtenářství žáků na střední škole od dětství až po současnost a jak ho sami žáci vnímají. Ukazuje se, že silnější rozvoj čtenářství účastníci výzkumu vnímají až se vstupem na druhý stupeň základní školy. Podrobnosti o čtení na prvním stupni si v převážné většině vybavují jen ztěžka. V jednom aspektu se přesto všichni respondenti shodují.

Všichni účastníci výzkumu setkali se čtením jako povinností už na prvním stupni základní školy. Formát byl velmi podobný. V pěti případech učitelka zadala knižní titul, který žáci měli za úkol přečíst. Jen ve dvou případech (Tereza a Tomáš) si žáci mohli vybrat knihu podle vlastních preferencí. Zároveň byl na četbu stanoven časový limit, rozmezí se pohybovalo od jednoho po dva měsíce pro jednu knihu. Po přečtení knihy byl vždy vyžadován zápis do čtenářského deníku. Ve dvou případech (Petr a Pavel) byli žáci zkoušeni formou testu nebo pracovních listů.

*„A bylo to, že přečtete si třeba tohle a můžeme si třeba napsat nějakou písemku. Co se tam dělo a tak. Ale nebylo to určitě jako co to bylo za žánr. Ono to bylo nejdřív, jako přečtete si to. Není to povinné a nikdo to po nás nebude nikdy chtít. Žádný testík, nic takového, a pak najednou se přišlo s tím testem tak najednou se to muselo přečíst.“ (Petr)*

*„Ona řekla, tady si vyberte nějakou knížku a napište o ní a potom před třídou o ní mluvte.“ (Tereza)*

*„Pak možná ještě povinnou četbu, ale už si nepamatuji co. To jsme museli přečíst a pak jsme měli papír, kam jsme museli napsat, o čem to bylo, jak se nám to líbilo.“ (Pavel)*

Čtení na prvním stupni základní školy je v pojetí žáků prezentováno jako činnost, kterou museli splnit, aby byli schopní dobře vyplnit písemku nebo pracovní list. Pokud nečetli, následovala sankce v podobě špatné známky. Účel čtení tak nebyl osobní rozvoj, snaha se dozvědět něco nového nebo vlastní potěšení, ale bylo motivováno dobrou známkou v testu, který následoval. Lze tedy konstatovat, že žáci na prvním stupni četli, jelikož to od nich vyžadovala učitelka. Externě motivované čtení nedává prostor pro vytvoření dobrého vztahu k četbě a rozvoji čtenářských návyků, což se potvrdilo ve výpovědích respondentů o četbě na druhém stupni.

Čtyři účastníci výzkumu (Tereza, Tomáš, Katka, Pavel) shodně uvedli, že na druhém stupni jejich zájem o četbu ochabl. Převážně to bylo tím, že po četbě nenásledovala písemka nebo učitel nevyžadoval zápis ve čtenářském deníku. V případě Pavla stačilo pro úspěšnou práci v hodině zjistit základní informace o knize na internetu.

*„Učitelka měla ty deníky strukturované spíš literárně, takže jsem nepotřeboval děj, spíš jen autory a žánry a tak. Takže jsem to nečetl, jenom jsem to obšlehl z internetu. Četba mě moc nezajímala. Hrál jsem sport, takže jsem se nějak zabavil. A občas jsem hrál na mobilu nebo na počítači.“ (Pavel)*

*„Povinná četba mi začala až na druhém stupni. Bylo to něco nového, tak jsem si řekla, že to zkusím. Ale učitel z toho nedával ani testy, ani čtenářák nevybíral, takže když mě ten titul nezaujal, tak jsem to ani nečetla.“ (Katka)*

*„Byly měsíce, kdy jsem to nenáviděla a že to kolikrát končilo tak, že jsme psali do třídních skupin, hele já to prostě nečtu. To povinné čtení, já jsem tomu chtěla dát šanci, ale buď mě to musí zaujmout obalem nebo popisem nebo první kapitolou, stránkou. Když mě to nezaujalo, tak jsem řekla, že to fakt jako nedám.“ (Tereza)*

*„Na druhém stupni pak četba úplně upadla. To bylo ale proto, že tam se ze mě stal hrozný šprt a najednou na to, aby člověk něco četl, nebyl čas.“ (Pavel)*

Nelze konstatovat, že by žáci na druhém stupni četli. Jejich čtenářství nicméně prošlo vývojem. U většiny z nich čtení ustoupilo jiným aktivitám, u jiných se zájem o literaturu zvýšil (Lucie). Velký podíl na míře čtení měla osobnost učitele. V případě Pavla, Katky a Tomáše učitelka čtení nepodmiňovala písemnou prací nebo zápisem do čtenářského deníku, žáci nebyli do čtení motiváni jiným způsobem. Sami potřebu číst neměli. Může se jednat o důsledek přístupu na prvním stupni, kdy byli žáci do četby nuceni a tím se u nich vyvinul jistý odpor ke čtení. V pozdějším věku, když si mohli sami zvolit aktivitu pro vyplnění volného času, se rozhodli pro činnost, se kterou neměli spojené negativní emoce.

S přechodem na střední školu se významným způsobem zvýšil počet přečtených knih u všech účastníků výzkumu. Na konci středoškolského studia je čeká maturitní zkouška. Aby jí mohli

úspěšně složit, potřebují přečíst určitý počet titulů ze seznamu povinné četby. Všichni se shodují, že jejich čtení na střední škole se skládá převážně z titulů ze seznamu povinné četby.

*„(Čtu, pozn. autora) protože musím. Kvůli škole. Nechci na to úplně kašlat. Víím, že jednu z těch dvaceti knížek si vytáhnu, tak alespoň patnáct sedmnáct se jich chci naučit fakt pořádně.” (Vojta)*

*„Začala jsem to brát vážně. Hele, budeš z toho maturovat, třeba si tu knížku vylosuješ a musíš o tom něco říct. Beru to jako povinnost ale i jako zábavu, protože jsem si vybrala knížky, o kterých víím, že mě budou bavit. Minimálně si to o nich myslím. Zároveň víím, že je to povinnost, která se musí udělat.” (Tereza)*

*„Do konce třetíáku jsem opravdu četl jen průměrně jednu knížku za dva měsíce. A bylo to jen, že chtěli nějaký referát nebo o tom něco napsat. No, až po tom třetíáku nastoupila maturitní četba a tam člověk jako už musí něco trošku přečíst.” (Tomáš)*

*„V současnosti čtu hodně povinnou četbu, protože jí máme neskutečně. Takže přečíst za měsíc Dekameron, Canterburské povídky, Oněgina a Jámu a kyvadlo a takové věci.” (Lucie)*

Ukazuje se, že žáci jsou do čtení motivováni externí incentivou. Jinak k četbě převážně nemají hlubší vztah. V případě Tomáše, Vojty a Pavla se jedná o nezájem o literaturu celkově. Pokud by do čtení nebyli nuceni školou, díla ze seznamu povinné četby by si k četbě ve volném čase nevybrali.

*„Četba nikdy nepatřila mezi moje nejoblíbenější aktivity a nikdy asi patřit nebude.” (Tomáš)*

*„Zabírá to hrozně moc času a nemám to rád jako obecně. Nikdy mě to k těm knížkám moc nelákalo. Když si občas něco přečtu, tak mě to pak po chvíli přestane bavit. Přijde mi pak zbytečné číst něco dalšího, protože víím, že mě to zase přestane bavit.” (Vojta)*

Nezájem o literaturu však nelze konstatovat plošně, jelikož Lucie, Katka a Tereza čtou mimo povinné literatury i z vlastního zájmu. Nicméně i pro ně platí, že tituly ze seznamu povinné četby čtou převážně proto, že to po nich vyžaduje učitel a potřebují je znát k maturitní zkoušce. Stále tak převládá převážně externí motivace ke školní četbě.

Respondenti se shodli v názoru na školní povinnou četbu nehledě na jejich kladný nebo záporný vztah k literatuře. Na základě výsledků lze konstatovat, že žáci vnímají povinnou četbu na střední škole jako důležitou součást jejich vzdělání. Současně věří, že znalosti budou moci uplatnit v budoucnu. Vnímají ale, že materiálů ke čtení je příliš a cítí se jimi ve velké míře zatíženi.

*„Určitě je to (povinná četba, pozn. autora) dobré. Že objevíme umělce, o kterých bychom si řekli, no starý dědek, který psal před tři sta lety. To mě nebude bavit. Ale ono je to fakt super. Ty lidi tenkrát měli jiný pohled. Oni řešili, jestli přežijí, jestli bude dobrá úroda. Takže na povinnou četbu nahlížím pozitivně, ale pořád tam jsou nějaké mouchy typu, když to nepřečteš, tak dostaneš pětku.” (Tereza)*

*„Někdy se mi zdá, že ti učitelé dávají hodně velké knížky. Občas také učitelé dávají malý výběr. Občas žádný. Myslí to samozřejmě dobře, ale občas je toho na žáky moc. Nebo je krátká doba na to to přečíst.” (Pavel)*

*„Ne, že bych to rád četl, ale když musím, tak musím. Ale záleží mi na tom. Vlatně je to moje budoucnost, ty knížky.” (Vojta)*

*„Já to беру tak, že to všechno budu potřebovat k maturitě. Myslím, že je to dobré pro všeobecné vzdělání. Myslím, že je blbě přijít a říct, že nevíš, o čem je Dekameron nebo to alespoň umět zařadit do doby. I když vím, že mě něco nebaví, tak to musím skousnout, protože pak to v životě využiji. Minimálně tím, že když se bude někde o něčem mluvit, tak budu vědět, o co jde. A až, když se člověk snaží porozumět všemu, tak teprve po tom začíná být vzdělaný.” (Lucie)*

V názorech na složení seznamu povinné literatury se účastníci výzkumu neshodli. Pouze Vojta a Katka jsou s obsahem seznamu plně spokojeni. Lucie by ráda vyřadila dlouhá popisná díla ruských romantistů (Evžen Oněgin, Revizor), Tereza by ráda zahrнула více soudobé literatury, Tomáš by vyřadil historicky stará díla, nahradil je stěžejními moderními texty (Bibli za Bílou nemoc) a rád by seznam tvořil ve spolupráci s učiteli. Tereza navrhuje zahrnout žánry, které mají žáci rádi. Oba argumentují tím, že by se zvýšila atraktivnost povinné četby, žáci by pak četli víc a měli ke knihám vřelejší vztah.

*„Asi dobrý, myslím, že každý si je schopný si tam vybrat pár knížek, které by ho zajímaly.”*  
(Katka)

*„Zrovna naše škola má výběr, se kterým úplně spokojený nejsem a většina lidí také úplně ne, protože je tam plno knížek, které by se spíš daly nahradit za nějaké čtivější. Třeba mi tam úplně chybí od Čapka Bílá nemoc a takovéhle pro mě asi i základní knížky, o kterých se dá u té maturity docela dost vypovídat. Máme tam knížky, které postrádají smysl... Za mě by ani nemuselo být moc marné ten seznam Cermatu vzít celý a s těmi žáky, kteří maturují, se domluvit, aby těch děl bylo všehovšudy kolem padesáti pro všechny a z toho, že by si ti lidi prostě vybrali. Alespoň by ty maturity mohly být víc úspěšné a bylo by to méně stresu pro obě strany.”* (Tomáš)

*„Určitě bych přidala knížky, které vyšly teď za těch dvacet let. My tam končíme devádesátými léty a od nich až po teď tam vlastně nejsou žádné knížky. I když je tam Harry Potter. Kdyby přidali knížky i z této doby, tak by lidi pak chtěli číst tu maturitní četbu. Myslím, že je tam strašně málo detektivek.”* (Tereza)

V názoru na čtení literatury panuje jednoznačná shoda mezi všemi účastníky výzkumu bez ohledu na postoj ke čtení. Shodují se, že čtení je v životě jedince důležité a je to nezbytná dovednost, kterou je nutno rozvíjet. Různí se však ve vlastním postoji ke čtení.

Tereza považuje čtení za základní předpoklad úspěšného seberozvoje, pro Tomáše představuje práce s textem přínos pro budoucí uplatnění na trhu práce, ale rád by změnil systém, jakým se čtení literatury na školách praktikuje. Ten současný je podle něj zastaralý. Katka zastává názor, že díky čtení může čtenář uniknout z reality a každodenních problémů. Hrdinové slouží jako vzory chování. Pro Lucii je čtení především relaxace. Vojta chápe, že čtení je v životě důležité, zároveň však dodává, že často nemá na čtení náladu.

*„Tak je to pořád rozvíjení mě samotné. Jak já se chovám, tak ta knížka nás všechny ovlivňuje. Když budeme číst jenom knížky, kde se vraždí, tak na naši psychiku to také může něco udělat. I v pozitivním i v negativním smyslu.”* (Tereza)

*„Je to jako hodně důležité. Je opravdu potřeba, aby se člověk od mala vedl k nějaké četbě. A vést to tak, aby to člověka bavilo a aby se nad tím zkusil zamyslet. Když pak člověk pravidelně*

*čte, tak se potom naučí orientovat v tom textu, naučí se s ním pracovat. A potom může uspět i dál. Čtení a vedení k četbě je důležité, ale udělal bych to jinou metodou, než se dělá na našich školách. Ten systém tu je zakořeněný od dob komunismu. Na dnešní dobu to podle mě nedostačuje a je to zastaralý systém. Ono se to třeba změní s nástupem nové generace učitelů.” (Tomáš)*

*„Já si myslím, že by lidi měli číst. Když máš v životě problémy a něco řešíš, tak je to úplně super, že můžeš uniknout do toho světa. Že v ten moment zapomeš na to, co se děje v tvém životě a soustředíš jenom na tu knížku. A každá knížka ti něco dá, ať už je to slovní zásoba nebo motivace, když si vezmeš toho hrdinu za vzor.” (Katka)*

Všichni respondenti považují čtení literatury za přínosné pro jejich život. Je proto zarážející, že někteří z nich, především chlapci, nečtou víc. Motivace ke čtení nebo nečtení a očekávání, s kterým k četbě přistupují, vykazala vysokou míru neshody. Část respondentů čte pro znalosti, informace, aby se něco dozvěděli, rozšířili si slovní zásobu, případně nad knihou přemýšleli (Tomáš, Pavel, Petr, Tereza). Pro Lucii a Katku je čtení způsob odpočinku a zábavy. Vojta uvedl, že čte jen z povinnosti.

*„Když si půjčím nějakou knížku, tak je to spíš něco z ní vytáhnout, než abych jí přečetl. Vezmu tuto informaci a zpracuji jí.” (Petr)*

*„Proč čtu? Abych si rozvíjela slovní zásobu, stoprocentně. Když se čte něco z minulé doby, tak abych se o té době dozvěděla i něco jiného, než z učebnice dějepisu nebo z internetu, kde to kolikrát také není úplně ověřené. Když se dokážu dostat do té postavy, tak jí nějakým způsobem zažiju.” (Tereza)*

*„Člověk se v tom může i vidět nebo nevidět a nějak nad tím sám uvažovat. Od všech knížek člověk čeká, že jsou z nějaké doby a že budou tu dobu nějak reflektovat a bude tam zmíněna i problematika té doby. Což u těch starších jako je, u těch novějších to nevidím.” (Tomáš)*

*„Čtu, protože mě to baví, to je hlavní. A rozšiřuju si slovní zásobu. Čtu jak v angličtině, tak v češtině. Bez knížek si to úplně nedokážu představit, že bych jako nečetla.” (Katka)*

*„Protože mě to baví a dělá mi to radost. Nebudu čumět do blba. Ráda si sednu a vyklidním se tím, že si uvařím čaj a sednu si ke knížce.” (Lucie)*



Objevují se tak dvě protichůdné tendence. Část žáků čte pro informace, část pro zábavu. Žádoucí jistě je oba přístupy zkombinovat do jednoho takovým způsobem, aby se čtenář skrze literaturu rozvíjel jak po znalostní, tak po emocionální stránce a zároveň ho činnost vnitřně bavila a uspokojovala.

Při výběru četby se jako nejdůležitější faktor jeví grafické zpracování obálky. Na tom se shodlo celkem pět účastníků výzkumu. Dále se rozhodují podle anotace na zadní straně obálky, názvu a prvních několika stran. Pouze Petr uvedl, že si ke knize dohledává recenze, které mu pomáhají se rozhodnout zda knihu číst nebo ne. Lucie se naopak recenzím vyhýbá, jelikož jí často zkazí zážitek z četby.

*„Většinou si něco o té knížce najdu, jako o čem to je. A asi na to dám. A nějakou recenzi, jestli to bylo dobré, jestli stojí za to si to vůbec přečíst.” (Petr)*

*„Bud’ mě to musí zaujmout obalem nebo popisem nebo první kapitolou, stránkou...A došla jsem do knihkupectví, viděla jsem knížku, fialovomodrý obal, hm, to by mě mohlo bavit. Šla jsem to zaplatit, ani jsem si nepřečetla název.” (Tereza)*

*„Jo, je to obal, ta přední stránka, co je název. To už často něco vypoví o tom, co v té knížce asi bude, že ano. A stejně si přečtu ještě zezadu nějaké to shrnutí, co tam tak zhruba je.” (Tomáš)*

*„Musí mě to zaujmout dějově. Nemám ráda, když se autor věnuje popisu okolí a tak. Z toho si nic nevezmu. Musí to mít přímé řeči a akci. Taková ta poklidná, kde se nic neděje, to mě za chvíli přestane bavit. A ať to není kravina. Ať to má smysl a není to kravina, kterou někdo splácal, která vůbec nedává smysl.” (Katka)*

*„Vždycky si přečtu, jak je v zadu ten krátký obsah. Pak si přečtu prvních dvacet stránek a pak uvidím, jak mě to baví.” (Pavel)*

Ve výběru četby se objevuje prvek nahodilosti. První impulz k četbě vychází především z vizuální stránky obálky a názvu knihy. Pokud je grafické zpracování titulní strany dostatečně lákavé, berou žáci knihu do ruky a rozhodují se i podle krátkého shrnutí obsahu na zadní straně obálky. Jedná se o informace vytvořené nakladatelem knihy, v jehož zájmu je vytvořit lákavý produkt za účelem prodeje. Nelze proto při výběru knihy spoléhat pouze na pocity

vyvolané těmito dvěma informacemi. Žadoucí by jistě bylo volit přístup Petra, který si o knize dopředu zjistí relevantní informace, případně shlédne videorecenzi na YouTube a posléze se rozhodne.

Nahodilost a nesystematičnost se ukazuje i ve způsobu získávání literatury. Žádný z respondentů se cíleně nevěnuje výběru knih. Naopak si nechávají díla doporučit rodiči, kamarády a známými. Případně se rozhodují pro díla, na která vidí reklamu ve veřejném prostoru a v dopravních prostředcích. Pokud už navštíví knihovnu, nejdou pro konkrétní titul, ale rozhodují se na místě podle momentálně dostupné nabídky. Tomáš získává tipy k četbě z televizních historických dokumentů. Jedná se o díla, z kterých autoři dokumentu vycházeli. Petr a Lucie vybírají také z domácí knihovny.

*„Třeba ty knížky, které si chci koupit nebo půjčit, tak to jsem sledoval video na YouTube. Tam říkal, že tenhle člověk má knížku a je o tomto a tomto a člověk si jí přečte.” (Petr)*

*„Spíš to je, co člověk zrovna zahlédne v obchodě nebo zabrousí do knihkupectví. Je to asi spíš o náhodě.” (Tomáš)*

*„To nesud knížky podle obalu, tak občas teda soudím. Když si přečtu anotaci, o čem to je, tak hodně. A hlavně hodně podle doporučení. Občas i podle obalu, když vidím hezký obal, tak si říkám, že by to mohlo být dobré.” (Katka)*

*„Vždycky si přečtu, jak je v zadu ten krátký obsah. Pak si přečtu prvních dvacet stránek a pak uvidím, jak mě to baví.” (Pavel)*

*„Tak prvotně názvem a kdyžtak obalem. Prostě tím grafickým vzhledem. Tím, že mě baví i umění, tak když je knížka šedivá, obyčejná, tak mě moc nenadchne.” (Lucie)*

Ukazuje se, že žáci jsou v přístupu ke čtení otevření a rádi se začnou do nové knihy. Aby se pro ní rozhodli, tak je musí buď zaujmout vizuálně nebo musí být její kvalita prověřena blízkou osobou. Pokud styl knihy není v souladu s jejich preferencemi, nemají výčitky daný titul odložit a najít si jiný. Dochází tak k hledání nové četby systémem pokusu a omylu. Ani jeden z respondentů nezmínil možnost výběru podle oblíbeného žánru, autora nebo období. Knihu berou do ruky doufajíc v její kvality místo rozhodování se na základě předem zjištěných informací.

Není ale pravdou, že by žáci neměli oblíbené žánry. Nejčastěji se objevil žánr detektivek (Lucie, Tomáš, Vojta), fantasy (Lucie, Pavel, Katka) a tematika druhé světové války (Tomáš, Tereza, Vojta). Jediný Petr uvedl, že ho nezajímá fikce, ale nejraději čte biografie. Nejneoblíbenější žánr je horor (Lucie, Petr, Tomáš, Katka, Pavel).

*„No, samé biografie. Takové ty dějové, spíš ztratím tu chuť, ale u biografie ne.” (Petr)*

*„A ta druhá světová, to jsem si říkala, že to může být morbidní, ale dám tomu šanci. To období mě nějakým způsobem přitahuje a baví. Tak jsem to přečetla a říkám super, prostě jsem od toho nedokázala odtrhnout oči.” (Tereza)*

*„Určitě ne horor. To určitě ne. Ani jsem v životě neviděl žádný hororový film a ani nechci. A nemám rád knížky, které zavání depresí.” (Tomáš)*

*„Hodně mě poslední dobou baví historické romány. Jednu dobu jsem pořád četla z druhé světové války. Dost depresivní, pak se mi o tom i zdálo. Z druhé světové války, to mě hodně baví. Buď podle pravdivých událostí nebo fikce. Jinak hodně fantasy.” (Katka)*

*„To mě štve na těch holčičích románech, že je to všechno na jedno brdo. A pak jsou různé série. Ve finále všechny detektivky, když to píše jeden člověk a je to postavené na jedné hlavní postavě jako třeba ten Poirot, Sherlock Holmes. To je také opakované, ale vždycky to má jiný nádech. Už jenom prostředí té vraždy. A to je asi to, co mě na tom zajímá, baví. Jak si s tím ten autor dokáže pohrát.” (Lucie)*

Žánrové preference jsou natolik různorodé a subjektivní, že není možné vytvořit jeden plošný závěr. Nicméně je zajímavé, že se účastníci výzkumu nezávisle na sobě shodli ve větší míře v oblibě detektivního žánru a příběhů z období druhé světové války. Obliba detektivek může vyplývat z jejich požadavků na zápletku a děj knihy. Očekávají příběh plný akce s rychlým tempem, v němž hrdinové prochází jedním dobrodružstvím za druhým.

*„Čekám to, že už na začátku mě to vtáhne do děje. A už ten začátek mi nedovolí, abych to vzdal. Čekám, že to bude mít kvalitní zápletku. Bude tam i propracovanější psychologie postav. Od všech knížek člověk čeká, že jsou z nějaké doby a že budou tu dobu nějak reflektovat a bude tam zmíněna i problematika té doby.” (Tomáš)*

*„Aby měla nějaký děj, nějakou zápletku, ale ne na první pohled předvídatelnou.“ (Lucie)*

Mezi respondenty jednoznačně převažuje obliba klasické papírové podoby knih. Jediná Lucie čte pravidelně e-knihy na čtečce, což je podmíněno nedostupností kopií v knihovně a Katka si bere na cesty knihy do telefonu z důvodu šetření místa v batohu. Stejně tak se přílišné popularity netěší poslech audioknih jako alternativa ke čtení. Opět jediná je pravidelně poslouchá Lucie.

*„Tak já mám čtečku, tak čtu e-knihy. Poslouchám podcasty a audioknihy. Preferuji papírovou. S tou povinnou četbou je to těžší, většina těch knížek je pořád vypůjčená. Ale protože většina těch nepodléhá autorským právům, tak městská knihovna má většinu knih na stránkách jako e-knihy. I databáze knih má odkazy na e-knihy, když jsou zdarma. A tu audioknihu, tu mám většinou jako pozadí, když něco dělám. Třeba když nemám náladu poslouchat písničky nebo koukat na seriály, tak si hledám audioknihy. Spousta z nich je na YouTube, třeba ty detektivky. A to mi dělá radost, že nad tím přemýšlím a zároveň u toho udělám něco produktivního.“ (Lucie)*

*„Když knížka není v knihovně, tak si jí stáhnou do telefonu, ale dávám přednost papírovým. Ráda držím knížku v ruce a knížky voní. Když není zbylí, tak jí mám v telefonu. Když jedu do školy, to je půl hodiny cesty a je to lepší, než tahat knížku v batohu.“ (Katka)*

*„Audioknížky jsou také fajn, když je člověk na cestách, ale ve finále je to asi to nejhorší. U plno těch děl si nepamatuješ ty postavy, mohou se ti plést. Když to čteš, tak to vnímáš více smysly najednou. Zatímco, když posloucháš, tak opravdu jen posloucháš. Čtečky jsou za mě jeden ze skvělých způsobů, jak dostat mladé lidi ke čtení. Protože nemusíš tahat těžké knížky, máš to všechno v jednom. Dnes jsou už i moderní, dotykové dokonce. Myslím, že se to v naší generaci už docela i potvrzuje.“ (Tomáš)*

Neprokazují se tak domněnky o dominantní oblibě elektronických knih. Nabízel by se předpoklad, že současná generace adolescentů je natolik spjatá s jejich telefonem, že by i čtení knih preferovali na jeho displeji. Stále však převažuje tradiční podoba knih a alternativní formy přichází v úvahu jen, pokud titul není dostupný v knihovně.

Literatura však není jediná četba, které se současní středoškoláci věnují. Respondenti uvedli, že mimo knih čtou také novinové články a to převážně na internetu. Zde převažuje elektronická forma nad tištěnou. Pouze Pavel a Katka čtou tištěné časopisy, ale pouze nahodile a zřídka podle toho, co právě najdou doma. Ostatní se věnují četbě novinových článků online. Zdrojem je pro ně buď feed na Facebooku nebo specializované zpravodajské servery, v případě Lucie pak speciální mobilní aplikace. Výběr článku je stejně jako u výběru knih spíš nahodilý a podléhá momentální náladě a atraktivnosti titulku.

*„Většinou, když mě něco zajímá, tak tam kliknu. Nemyslím, že jsem to našel na Facebooku, ale spíš se podívám na nějakou stránku.” (Petr)*

*„Občas si přečtu nějaké články. To mě docela baví. Tak různě, co je nového. Sportovní, ale i kulturní, novinky. Někdy, když vyjde něco o vědě a zajímá mě to. Třeba dějepis. Když projíždím ten Facebook, tak mě třeba zaujme nadpis. Když je tam popis, o čem ten článek je, tak podle toho si vybírám.” (Vojta)*

*„Občas jdu na stránku, která má poplašný titulek a říkám, co se tady asi dozvíme. Já se tomu vždycky směju. Když nemám náladu na knížku, tak si otevřu Google a najdu si tam něco, čemu můžu věřit, protože to je ověřený zdroj.” (Tereza)*

*„Nějaké časopisy a tak, tomu moc neholduju.” (Tomáš)*

*„Na internetu čtu noviny, jako zprávy. Většinou na Seznamu, to je nejrychlejší. Na iDnes, no, na těch zpravodajských portálech.” (Katka)*

*„Jedu přes Newskit, takže co mi to tam vyhodí. Je smutné, že to vůbec musí někdo vymyslet, že lidi nejsou schopní sami hledat v důvěryhodných zdrojích a musí jim to někdo naservírovat na podnose. Ale je fajn, že lidi pak čtou ověřené informace. A pro mě je to snazší, že nemusím hledat přes čtyři servery a mám to všechno na jednom místě. Když mě něco trkne do nosu, tak si to přečtu.” (Lucie)*

V porovnání s jinými médii kniha výrazně zaostává v popularitě za filmy, seriály, internetem a sociálními sítěmi. Všichni účastníci výzkumu se shodli, že sledováním filmů a konzumací obsahu na sociálních sítích tráví mnohonásobně víc času, než četbou knih. Pouze Katka a Lucie raději sáhnou po knize, než po jejím filmovém zpracování. Lucie k tomu říká, že děj

filmu je oproti knize příliš zhuštěn a redukován. Tento fakt se naopak líbí Pavlovi, jelikož má šanci dozvědět se to nejdůležitější z příběhu za krátký čas.

*„Raději strávím dvě hodiny u filmu, než u knížky.” (Petr)*

*„Třeba Báječná léta pod psa, to jsem si pouštěl film. Spalovače mrtvol, to jsem udělal chybu, že jsem si pustil film, to byla hrozná nuda. To jsem si raději měl přečíst, těch sto stránek.” (Vojta)*

*„Je to hrozné zlo, ten internet, ale je to u mě určitě internet. A strašně mě to mrzí. Ale když nemám dobrý pocit z Instagramu a nedává mi to takový ten dobrý vibe, tak si říkám, tak si to prostě zakaž, alespoň na dva dny. Zákazu a dobré, je to v pohodě.” (Tereza)*

*„Četba by měla být hlavní a film spíš doplněk té knížky. Knižka by měla mít vždy navrch, v ní je řečeno úplně všechno. V pozdějším věku ale člověk, vidím to na sobě, sáhne raději po filmu, než po knížce. Je to jednodušší, zabere to méně času.” (Tomáš)*

*„Nerada to říkám, ale filmy a seriály mají větší část. Když přijdu po celém dnu ze školy, tak většinou zvítězí ten seriál, u kterého nemusím tolik přemýšlet a tolik se soustředit. Je to tak půl na půl, ale převažují seriály. Pro mě jsou ty filmy zkreslenější, není tam všechno. Takže na ně úplně nespolehám.” (Katka)*

*„Někdy prostě prokrastinuji. Vím, že musím něco přečíst, ale hrozně se mi do toho nechce, že strávím celý večer na Instagramu. V dnešní době je složité odpoutat se od toho telefonu a vynaložit nějakou námahu na čtení knížek, než tupě zírat na nějaký obraz, který se hýbe a vydává zvuk. Zapojit fantazii.” (Lucie)*

Ačkoli účastníci výzkumu tráví na sociálních více času, než čtením knih, uvědomují si to a vnímají to jako problém, který by měli řešit. V případě Terezy dokonce dochází k dobrovolnému a vědomému omezení přístupu. Lze konstatovat, že si žáci uvědomují důležitost četby a v porovnání s filmy a jinými médii ji staví na vyšší pozici. Ve skutečnosti však častěji volí film pro jeho časovou krátkost a kognitivní nenáročnost. Čtení považují ve většině případů za náročnou činnost, pro kterou je třeba vyvinout velké mentální úsilí. Zatímco u filmu mohou nechat myšlenky volně plynout a nad předkládaným materiálem nijak hlouběji nepřemýšlet.

Jednoznačně kladný závěr je, že všichni respondenti, kromě Vojty, si v budoucnu přejí zvýšit množství času stráveného četbou. Rádi by si udrželi pozitivní vztah ke knihám (Lucie, Katka, Tereza), případně doufají, že si ho vytvoří a chtějí se četbě věnovat ve vyšší míře (Tomáš, Pavel, Petr). Pouze Vojta říká, že se po maturitě ke knihám vrátit nehodlá.

*„To bych právě přemýšlel po studiu, že bych se o to víc zajímal, než teď. Ted' to jsou víc učebnice a věci do školy.” (Petr)*

*„Tak určitě bych si chtěl přečíst nějaké knížky, protože vím, že je to důležité kvůli maturitě. Po maturitě si asi už číst nebudu.” (Vojta)*

*„Asi bych chtěla vyzkoušet i ty knížky, které jsem v životě nepřečetla. Třeba i nějakou tu detektivku. Abych neřekla, že jsem zaměřená jen na ty svoje žánry, ale čtu i něco jiného. A rozhodně chci pořád číst a i když bude míň a míň času, tak si pořád udržovat lásku ke čtení. A ideálně to rozvíjet v mých dětech.” (Katka)*

*„Spíš, než že bych se snažil víc číst, tak se snažím víc omezit internet. A to teda také souvisí s tím víc číst. Že se tím víc zabavím, když nebudu mít co dělat.” (Pavel)*

Ukazuje se, že čtení literatury je navzdory jiným aktivitám a případnému povinnému charakteru mezi žáky stále považováno za důležité a přínosné pro jejich budoucí život. Ačkoliv se čtení nevěnují v takovém rozsahu jako jiným volnočasovým aktivitám, uvědomují si to a považují to za nedostatek, na kterém je třeba pracovat a postupně ho zlepšit.

## Závěr

Hlavní cíl výzkumu bylo zjistit vývoj čtenářství u žáků na střední škole v průběhu jejich života a to, jak jej sami vnímají. K jeho dosažení proběhla analýza psaných narativů doplněná polostrukturovaným narativním rozhovorem.

Hlavní výzkumný cíl přináší detailní popisy vývoje čtenářství respondentů. Lze konstatovat, že na čtenářství v ranném dětství je pro respondenty obtížné si vzpomenout. Ze získaných dat se obecně ukazuje, že žáky ke čtení v období ranného dětství vedou rodiče či prarodiče. Čtení před spaním se objevuje pouze ve třech případech. Ve školní četbě na prvním stupni základní školy je možné pozorovat v pěti případech výskyt povinného čtení. To probíhalo takřka totožnou formou. Žáci měli za úkol zpracovat četbu do podoby čtenářského deníku, na který ve třech případech navazovalo vyplnění známkového pracovního listu. V tomto období můžeme v příbězích respondentů poprvé pozorovat formování negativních postojů k četbě jako k povinnosti.

Na druhém stupni povinné čtení pokračovalo, respektive se v příbězích respondentů, kteří se s ním nesetkali na první stupni, objevilo poprvé. Jen ve dvou případech mohli žáci vybírat ze seznamu připraveného učitelem. V ostatních případech dostávali tituly zadané učitelem bez možnosti výběru. Na druhém stupni je patrný silný odklon od čtení, až přímá averze. Do volného času žáků vstoupily jiné zajímavější činnosti. Čtení měli spojené se školou pouze jako další úkol, který je třeba splnit, aby se vyvarovali špatné známce. U respondentů můžeme vidět vyhýbání se četbě na úkor jiných činností, dohledávání informací pro čtenářský deník na internetu a odmítání četby. Jako nejsilnější faktor na jejich odmítavém postoji k četbě na druhém stupni základní školy lze z jejich příběhů vyčíst právě povinný charakter četby.

Na střední škole se všichni žáci dříve či později setkají se seznamem povinné četby k maturitní zkoušce. Z něj si musí povinně vybrat určitý počet titulů a ty následně pročíst. Seznam vybrané četby pak slouží jako podklad k rozpravě u maturitní zkoušky. Všichni účastníci výzkumu se na zkoušku připravují reálným čtením děl ze seznamu v kombinaci s dohledáváním dotatečných informací. Četbě se nesnaží vyhnout jak to činili na základní škole. Snaží se do ní proniknout na prostudovat jí. Nicméně je toto studium literatury silně orientované na výkon a žáci cítí, že důvod proč čtou je převážně závěrečná zkouška. Ze čtení se vytrácí radost a pozitivní emocionální prožitek. Výzkum ukázal, že někteří z respondentů



se ke čtení po zakončení středoškolského studia vrátit nehodlají a volný čas plánují trávit jiným způsobem.

Jedním z vedlejších výzkumných cílů těsně propojených s hlavním cílem bylo odhalit, jakých změn doznalo čtenářství žáků při přestupu ze základní na střední školu. Cíle se podařilo dosáhnout u většiny respondentů až díky polostrukturovanému rozhovoru. V psaném narativu ho zmínili dva respondenti. Výzkum ukazuje, že žáci s přestupem na střední školu čtou subjektivně i objektivně víc. Kromě studijních materiálů se jedná převážně o povinnou četbu k maturitní zkoušce a do hodin českého jazyka. Rámcově dva až tři tituly měsíčně. Čtenáři ve výběru četby slevili ze zájmové četby. Říkají k tomu, že jejich čtení sestává převážně ze školní četby a na volnočasovou už nezbývá prostor. Nečtenáři, kteří dosud před četbou preferovali jiné volnočasové aktivity, se na střední škole věnují četbě v porovnání se základní školou více, ale pouze povinné četbě, ke které přistupují zcela pragmaticky. Respondenti to zdůvodňovali tím, že jinou možnost, pokud chtějí uspět u maturitní zkoušky, než přečíst požadovaná díla ze seznamu povinné četby nemají.

Současný stav čtenářství a subjektivní postoje zaujímané k povinné četbě na střední škole blíže zkoumal následující vedlejší výzkumný cíl. Tyto dvě části byly sdruženy do jednoho cíle, jelikož se v příbězích respondentů i v následných narativních rozhovorech obě části často prolínaly a respondenti je vnímali a uváděli jako ekvivalentní. Cíle bylo dosaženo už ve většině psaných narativů, kde byl jeho obsah dobře nastíněn. V polostrukturovaných rozhovorech stačilo téma otevřít a účastníci výzkumu hovořili sami bez dalšího pobízení.

Na základě dat získaných z výzkumu je možné konstatovat, že převážná většina respondentů považuje čtení literatury za povinnost. Knihy je třeba přečíst jen proto, aby měli větší šanci uspět u maturitní zkoušky. Tento fakt koreluje s výsledky výzkumu ČSI (Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018, 2019). Celých 40% dotázaných učitelů uvedlo, že nejdůležitějším cílem výuky literatury na střední škole je připravit žáky k úspěšnému složení maturitní zkoušky. Necelých 20% učitelů chce žáky skrz literaturu rozvíjet a pouze 15% dotázaných učitelů chce u žáků vytvořit nebo upevnit dobrý vztah k literatuře a čtení.

O čtení jako povinnosti mluvili všichni účastníci výzkumu bez výjimky. Čtenáři si stěžovali, že se nemohou věnovat vlastní četbě a nečtenáři se potýkali s novou aktivitou, na kterou

nebyli zvyklí. Ačkoli respondenti chápou důležitost četby, neztotožňují se se seznamem titulů. Takové čtení oběma skupinám nepřináší radost, ale naopak frustraci z povinnosti. Do celého procesu se zapojuje negativní externí motivace. Pokud četbu nesplní, nebudou schopni zodpovědět testové a zkušební otázky a následně dostanou špatnou známku.

V druhé rovině výzkum ukázal, že respondenti vybírají knihy namátkou na základě názvu, grafického zpracování obálky a anotace na zadní straně. Často tak dochází k situaci, že knihu odloží, protože je obsah, narozdíl od obálky, nezaujme.

Nelze však tuto myšlenku zavrhnout argumentem, že by žáci četli podřadné texty, pokud by jim byl ponechán volný výběr, jak zmiňuje Košťálová (2012) jednu z obav učitelů. Z výzkumu vyplývá, že respondenti se zajímají o literaturu různých žánrů, nejčastěji o detektivní příběhy, fantasy a tematiku druhé světové války. V těchto žánrech si vybírají osvědčené autory a kvalitní díla, která se těší celospolečenskému uznání a oblibě. Vybírají si díla převážně plná akce s četnými zvraty v zápletkách a dobrodružnými prvky. Dějově pomalé a popisné knihy nejsou účastníky výzkumu preferovány.

Třetí z vedlejších cílů se zaměřil na zjištění postojů žáků k literatuře a čtení celkově. Podařilo se ho dosáhnout převážně v polostrukturovaných rozhovorech. Ačkoli byl zmíněn v polovině psaných narativů, nebyla problematika rozebrána natolik zevrubně, aby nebylo nutné se jí blíže zabývat v druhé části výzkumu. Na základě získaných dat je možné konstatovat kladný postoj žáků k literatuře. Čtení považují za důležité a přínosné pro jejich budoucnost. Cítí, že čtení jim pomáhá v seberozvoji. Respondenti se shodují na faktu, že čtení je třeba rozvíjet a věnovat se mu pravidelně, soustavně a cíleně.

Výzkum se ve čtvrtém vedlejším cíli zaměřil na zjišťování množství času, jaký žáci tráví s knihou v poměru k filmům a sociálním sítím. Cíle se podařilo dosáhnout pouze v polostrukturovaných rozhovorech. V psaném narativu zmiňoval filmy jen jeden respondent a tato data nepostačovala pro naplnění cíle. Ukazuje se, že dominantní místo v trávení volného času u všech respondentů zaujímají jiné aktivity, než je četba. Především sledování filmů, seriálů a konzumace obsahu na sociálních sítích. Stále se tak potvrzují výsledky šetření PISA z roku 2009, kdy 43% dotázaných žáků uvedlo, že si nečte pro radost. Ukazuje se, že pro některé respondenty je čtení náročné a nevnímají ho jako odpočinkovou činnost, ale jako školní úkol. Pokud mohou, většina zvolí filmové zpracování knihy. „Čtení je pomalé a neobejde se bez

trpělivosti.” (NÚV, Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka, 2011) Respondenti sami potvrzují, že film volí ve větší míře z časových důvodů a pro jeho kognitivní nenáročnost.

Pátého vedlejšího výzkumného cíle zjišťujícího klíčové momenty v životě respondentů při utváření jejich čtenářské identity se nepodařilo výzkumem dosáhnout podle představ. Účastníci výzkumu si v převážné většině nedokázali vybavit moment, který by značil zlom v jejich přístupu ke čtení. V jednom případě se takový mezník objevil v podobě nové učitelky a jejího odlišného přístupu k četbě jako takové a v druhém případě přišel obrat z nezájmu o literaturu k nadšení pro četbu díky zajímavé knize. Celkově si účastníci výzkumu nevybavili knihu, která by je v životě ovlivnila a postavu, které by snažili přiblížit. Nenaplnění cíle je možné atribuovat jeho přílišné abstrakci, obtížné uchopitelnosti a špatné formulaci otázek během narativního rozhovoru.

V první části výzkumu se ukázal velký rozdíl mezi psanými narativy jednotlivých účastníků. Zatímco někteří dodali rozsáhlé a podrobné texty mapující jejich čtenářství od dětství až do současnosti o délce několika stovek slov, jiní poskytli texty jen velmi krátkého rozsahu. Ty nebyly příliš informačně zatížené a následně bylo nutné se na chybějící témata a jevy doptávat v polostrukturovaném rozhovoru. Úroveň spisovatelské dovednosti byla také velmi rozdílná. Obecně lze konstatovat, že respondenti, kteří poskytli delší texty, měli lepší vyjadřovací schopnosti a psaný styl. Také zvládali lépe formulovat a vyjadřovat myšlenky než ti, kteří sepsali jen krátký narativ.

Psané narativy trpěly jedním společným aspektem. Zadání výzkumu bylo formulováno záměrně otevřeně a nejasně za účelem neomezování respondentů v tématech, která by chtěli ve svém narativu pokrýt, a poskytnutí volnosti při jeho zpracovávání. Ukázalo se, že bylo až příliš abstraktní. Účastníci výzkumu vyžadovali bližší informace a vzorová témata, která by měli zmínit ve svých narativech. Příklady témat byly dány opět co nejobecněji, avšak byla to převážně jen tato témata a žádná další, kterým se v narativech věnovali. Na další aspekty jejich čtenářství bylo nutné se doptat v rozhovorech. Obratnější čtenáři rozšířili své narativy i o témata, která jim připadala zajímavá a hodná zmínky.

Všichni účastníci výzkumu se dokázali rozpomenout na své počátky čtenářství, bohužel v některých případech to byly jen fragmenty. K jejich odhalení nepomohl ani polostrukturovaný

narativní rozhovor. Vývoj čtenářství od třetí třídy základní školy až po současnost dokázali prezentovat bez problémů všichni.

Při narativních rozhovorech bylo třeba počítat s rozdílnou mírou sdělnosti respondentů. Tento předpoklad se potvrdil. Obecně platí, že ti, kteří dodali delší psaný narativ, byli i sdílnější, hovornější a zvládali lépe vyjádřit vlastní myšlenky než ti, kteří dodali krátký psaný narativ. To kladlo zvýšené nároky na tazatele, jelikož jejich výpovědi byly stručnější, kratší a informačně méně výtěžné. I přes tyto potíže se v rozhovorech podařilo pokrýt všechna témata a získat potřebná data k naplnění výzkumných cílů.

K fenoménu neochoty respondentů věnovat se povinné četbě a případnému zavrhnutí literatury obecně lze konstatovat, že „náročnější myšlenkové operace nad knihou nebo textem nemůžeme požadovat po dítěti, které si texty oškliví a čtení považuje za ztrátu času.” (NÚV, Rozvoj čtenářství napříč školou: minimetodika VÚP, 2011) Seznamy literatury dostávají od učitelů pouze s malým prostorem pro doplnění vlastních titulů, které zajímají je samotné. Rádi by přitom na podobě seznamů pracovali ve spolupráci s učiteli a zahrnuli do nich texty, které je zajímají, baví a zároveň jsou soudobé.

Košťálová (2012) k tomu říká, že učitelé na mnoha školách nepovažují žáky za schopné vybrat si vhodný text ke čtení. Pokud však u žáků učitelé tuto dovednost nerozvíjejí, ti ji nemohou ovládat. Tvoří se tak nebezpečný uzavřený kruh, který zdánlivě nemá řešení. Východiskem je kruh prolomit a nechat výběr četby na žácích i za cenu nespokojenosti učitele s výběrem.

Respondenti vybírají knihu převážně podle názvu a obálky. Často však knihu odkládají, aniž by ji dočetli, jelikož je obsah nezaujme. Výběr se řídí kritériem množství dějových zvrátů a akčností zápletky. To může být jeden z důvodů, proč učiteli předkládané tituly mají problémy u žáků obstát. Pokud by u nich byly rozvíjeny dovednosti a možnosti kvalitního výběru založené na relevantních, předem zjištěných informacích, docházelo by k následnému zklamaní z četby jistě méně často.

Kladné postoje účastníků výzkumu k literatuře a čtení jsou dobrou zprávou pro učitele středních škol, kteří podle výzkumu ČSI (ČSI, Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018, 2019) považují pozitivní vztah k literatuře za stěžejní aspekt dobrého rozvoje čtenářské gramotnosti. Pokud žáci k literatuře zaujmou vážný

postoj, nabízelo by se, že se jejich čtenářská gramotnost zlepší. Výzkum ČSI však neoperoval s motivací žáků číst.

V psaných narrativech zmínil filmy, potažmo jejich převahu nad četbou, pouze jeden z respondentů. Jednalo se však o sledování pohádek v dětství. Jiný z účastníků výzkumu zmínil dominanci poslechu audioknih, ale opět se jednalo jen o ranné dětství. Trávení času na sociálních sítích na úkor četby nezmínil žádný z nich. Tato data nepostačovala naplnění cíle a bylo třeba zařadit adekvátní otázky do polostrukturovaných rozhovorů. Důvodem může být fakt, že výzkum byl prezentován jako výzkum čtenářství a tudíž si respondenti nemuseli tuto problematiku se čtenářstvím spojit a soustředili se pouze na knihy a další psané materiály.

Možnou cestu, jak rozvinout čtenářství u žáků nabízí dílny čtení. Jedná se o celoroční systém aktivit s knihami a práce se čtenářstvím. Ve výsledku vede dílna čtení k přemýšlivějšímu přístupu k četbě, osobní reflexi a sdílení zážitků z četby. (NÚV, Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka, 2011) Díky vlastnímu výběru knihy má žák možnost vypěstovat si kladný vztah ke čtení jako k aktivitě a pravidelné zařazování do výuky pomáhá vybudovat čtenářské návyky. Důležitým prvkem je soustředěné čtení knih podle vlastního výběru, sdílení prožitků z četby s ostatními a diskuze nad přečteným textem. (ČSI, 2010) Dílnu čtení jako přístup učitelky k literatuře v rozhovoru zmínila jen Lucie. Vypověděla, že žáci ve třídě byli tímto přístupem zprvu zaskočení, ale brzy si zvykli a na hodiny se v současné době těší.

Hlavním úkolem škol a učitelů literatury do budoucna jistě je pracovat na rozvoji čtenářství a probouzet v žácích kladný vztah ke knihám. Sami respondenti uvedli, že by se rádi četbě věnovali víc. Měli však na mysli vlastní četbu, nikoli povinné tituly, které po nich požaduje učitel. Aby se zlepšil vztah žáků ke čtení, je zapotřebí odklonit se od přístupu, kdy je čtení prezentováno jako povinnost a je vyžadováno pod hrozbou sankcí a naopak obrátit současný narativ a přistupovat k četbě jako k aktivitě, která jedince rozvíjí a přináší mu radost. Pouze pokud žáci nebudou vnímat čtení jen jako další školní úkol, lze změnit jejich vztah k literatuře.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- ANDREWS, M., C. SQUIRE a M. TAMBOUKOU. *Doing Narrative Research*. London: SAGE Publications, 2013. ISBN 978-14-462-5266-6.
- ARTELT, C., U. SCHIEFELE a W. SCHNEIDER. Predictors of Reading Literacy. *European Journal Of Psychology Of Education*. 2001, 16(3), 363-383. ISSN 0256-2928.
- ATKINSON, Paul a Sara DELAMONT. Rescuing Narrative From Qualitative Research. *Narrative Inquiry*. 2006, 16(1), 164-172. ISSN 1569-9935.
- ATKINSON, Robert. *The Life Story Interview*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998. ISBN 0-7619-0428-X.
- BALDERMANN, Ingo. *Úvod do biblické didaktiky*. Jihlava: Mlýn, 2004. ISBN 80-86498-07-7.
- BONDAFELLI, Heinz a U. SAXNER. *Lesen, Fersehen, und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik*. Zug: Klett & Balmer, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paříž: Éditions du Seuil, 1994. ISBN 978-2-02106923-5.
- ČERMÁK, Ivo. Myslet narativně: kvalitativní výzkum „on the road“. In: ČERMÁK, I., M. Miovský, ed. *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Nakladatelství Albert, 2002, 11-25. ISBN 80-86620-03-4.
- CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství: Aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte*. Praha: Albatros, 1971.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- CHATMAN, Seymour. *Dohodnuté termíny: rétorika narativu ve fikci a filmu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-224-0175-4.

- CHOMSKY, Noam a James MCGILVRAY. *The Science Of Language: Interviews With James McGilvray*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. ISBN 978-1-107-60240-3.
- CRESWELL, J. W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998. ISBN 0761901442.
- CRESWELL, J. W. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2007. ISBN 978-1-4129-1607-3.
- CRYSTAL, David. *How Language Works*. London: Penguin Books, 2007. ISBN 978-0-141-01552-1.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010. [cit. 2019-11-19]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2018. [cit. 2019-11-19]. ISBN 978-80-88087-19-9. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezinarodn%C3%AD%20setren%C3%AD/PIRLS\\_elektronicka\\_verze.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodn%C3%AD%20setren%C3%AD/PIRLS_elektronicka_verze.pdf)
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Mezinárodní šetření PISA 2018: koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezinarodn%C3%AD%20setren%C3%AD/ID\\_99\\_Koncepcni-ramec-PISA-2018\\_pro\\_web.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodn%C3%AD%20setren%C3%AD/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf)
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019. [cit. 2019-11-19]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematicke%20zpravy/TZ\\_ctenarska\\_gramotnost\\_2017-2018.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/TZ_ctenarska_gramotnost_2017-2018.pdf)
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019. [cit. 2020-03-19]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Publikace/PISA\\_2018\\_country\\_note.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf)

- CZARNIAWSKA, Barbara. *Narratives in Social Science Research: Introducing Qualitative Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications Lt, 2004. ISBN 07-619-4195-9.
- ECO, Umberto. *Šest procházek literárními lesy*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-248-2.
- ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9.
- EZZY, Douglas. Theorizing Narrative Identity: Symbolic Interactionism and Hermeneutics. *The Sociological Quarterly*. 1998, 39(2), 239-252. ISSN 0038-0253. DOI: 10.1111/j.1533-8525.1998.tb00502.x.
- FRIENDLAENDEROVÁ, H., H. LANDOVÁ, I. PRÁZOVÁ a V. RICHTER. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-804-8.
- GARBE, Christine. *Čtenářství, jeho význam a podoba*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. ISBN 80-85 851-18-0.
- GAVORA, Peter. Žiak a porozumenie textu. *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 1986, 36(3), 297-312. ISSN 2336-2189.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Peter. Výskum životného príbehu: učiteľ'ka Adamová. *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 2001, 51(3), 352-368. ISSN 2336-2189.
- GOTTlieb, Lori. How Changing Your Story Can Change Your Life. In: *TED Talks Daily* [podcast]. Apple Podcasts, 2019. [cit. 2020-03-09]. Dostupné z: <https://podcasts.apple.com/cz/podcast/ted-talks-daily/id160904630?i=1000455691548>.
- GRBICH, Carol. *Qualitative Data Analysis: An Introduction*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2007. ISBN 978-1-4129-2142-8.
- HÁBL, Jan. *Učit (se) příběhem*. Brno: Host, 2013. ISBN 978-80-7294-901-4.
- HÁJEK, M., M. HAVLÍK a J. NEKVAPIL. Narativní analýza v sociologickém výzkumu: přístupy a jednotící rámec. *Sociologický časopis*. 2012, 48(2), 199-223. ISSN 2336-128X.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.



- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HERDER, J. G. *Uměním k lidskosti: úvahy o jazyce a literatuře*. Praha: Oikoymenh, 2006. ISBN 80-7298-147-1.
- HO, E. S. Ch. a K. LAU. Reading Engagement and Reading Literacy Performance: Effective Policy and Practices at Home and in School. *Journal of Research in Reading*. 2018, 41(4), 657-679. ISSN 0141-0423. DOI: 10.1111/1467-9817.12246.
- HOLDCROFT, David. *Saussure: Signs, System and Arbitrariness*. Cambridge: Oxford Universtiy Press, 1991. ISBN 0-521-33918-9.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. Hodnota čtení – čtení jako hodnota. In: *Hodnoty v literatuře a v současném čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, ISBN 978-80-7464-476-4.
- HURRELMANN, Bettina. Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*. 1994, 29(176), 6-18. ISSN 0341-5279.
- IDNES.CZ. *Phelps byl za kouření marihuany potrestán, tři měsíce nesmí závodit* [online]. iDNES.cz, 2009-02-06. [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: [https://www.idnes.cz/sport/ostatni/phelps-byl-za-koureni-marihuany-potrestan-tri-mesice-nesmi-zavodit.A090206\\_072730\\_sporty\\_ald](https://www.idnes.cz/sport/ostatni/phelps-byl-za-koureni-marihuany-potrestan-tri-mesice-nesmi-zavodit.A090206_072730_sporty_ald)
- JÄRVINEN, Margaretha. The Biographical Illusion: Constructing Meaning In Qualitative Interviews. *Qualitative Inquiry*. 2000, 6(3), 370-391. ISSN 1552-7565. DOI: 10.1177/107780040000600306.
- KIMBERLING, Ronald C. *Kenneth Burke's Dramatism and Popular Arts*. Bowling Green: Bowling Green State Universtity Popular Press, 1982. ISBN 0-87972-196-0.

KÖHLER, Wolfgang. *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin: Julius Springer, 1921. ISBN 978-3-642-47216-9.

LITERARY FRAMEWORK FOR TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION. *Výuka literatury v Evropě* [online]. Praha: LiFT-2, 2013. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <http://cz.literaryframework.eu>

LIVINGSTONE, Sonia a Moira BOVILL. *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment* [online]. London: SAGE Publications, 2002. [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/31722241\\_Young\\_People\\_and\\_New\\_Media\\_Childhood\\_and\\_the\\_Changing\\_Media\\_Environment\\_S\\_Livingstone](https://www.researchgate.net/publication/31722241_Young_People_and_New_Media_Childhood_and_the_Changing_Media_Environment_S_Livingstone)

LOJDOVÁ, Kateřina. Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity. 2005, 25(5), 649-670. ISSN 1805-9511. DOI: 10.5817/PedOr2015-5-649.

LUKAS, Josef. Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In: *Sborník z konference ČAPV Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Česká asociace pedagogického výzkumu, Katedra pedagogiky Fakulty pedagogické Západočeské univerzity, 2006, 1-16. 80-7043-483-X.

MCINTYRE, Alasdair. *After Virtue: A Study Of Moral Theology*. Notre Dame: Notre Dame Press, 2007. ISBN 0-268-03504-0.

METELKOVÁ, R. S. Kategorizace čtenářských chyb žáka jako ukazatel počátků porozumění textu. *Paidagogos Journal Paper*. [online]. Olomouc: Paidagogos, 4-48, ISSN 1213-3809. Dostupné z: <https://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=2>.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

- MORAVČÍKOVÁ, Mária a L'ubica BURIANOVÁ. Reading Literacy In the Context Of Media Literacy With Regard To Information Behaviour Of University Students. *European Journal Of Science and Theology*. [online]. 211-222, [cit. 2019-11-16]. ISSN 1842 - 8517. Dostupné z: [https://pdfs.semanticscholar.org/eee1/217ce08e3532840422574ca150e11245e6d2.pdf?\\_ga=2.231225951.1736204340.1584388354-1380642051.1584388354](https://pdfs.semanticscholar.org/eee1/217ce08e3532840422574ca150e11245e6d2.pdf?_ga=2.231225951.1736204340.1584388354-1380642051.1584388354).
- NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity. 2008, 18(1), 7-21. ISSN 1211-4669.
- NELSON, Katherine. The Ontogeny Of Memory For Real Events. In: *Remembering Reconsidered: Ecological and Traditional Approaches To the Study Of Memory*. New York: Cambridge University Press, 1995. ISBN 10-0-521-48500-2.
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. [cit. 2019-11-19]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost\\_final.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf)
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Rozvoj čtenářství napříč školou: minimetodika VÚP. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. [cit. 2019-11-19]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78141&view=2935>
- PRÁZOVÁ, I., K. HOMOLOVÁ, H. LANDOVÁ a V. RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.
- RICOEUR, Paul. *Čas a vyprávění I: Zápletka a historické vyprávění*. Praha: OIKOYMENH, 2000. ISBN 80-729-8017-3.
- ROSEBROCK, Cornelia. *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim: Juventa, 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Esej o původu jazyků*. Praha: PROSTOR, 2011. ISBN 978-80-7260-261-2.

RUTTEN, Kris a Ronald SOETAERT. Narrative and Rhetorical Approaches To Problems Of Education. Jerome Bruner and Kenneth Burke Revisited. *Studies In Philosophy and Education*. [online] 2012, 32(4), 327-343. [2020-02-17]. ISSN 0039-3746. DOI: 10.1007/s11217-012-9324-5.

SANDELOWSKI, Margarete. Telling Stories: Narrative Approaches In Qualitative Research. *Journal Of Nursing Scholarship*. [online] 1991, 23(11), 161-166. [cit. 2020-02-05] ISSN 1547-5069. DOI: 10.1111/j.1547-5069.1991.tb00662.x.

SCHAFER, Roy. *Retelling a Life: Narration and Dialogue In Psychoanalysis*. New York: Basic Book, 1994. ISBN 04-650-6938-X.

SEIDMAN, Irving. *Interviewing As Qualitative Research: A Guide For Researchers In Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press, 2006. ISBN 0-8077-4666-5.

ŠLAPAL, M., H. KOŠTÁLOVÁ a O. HASUNEBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. [cit. 19.11.2019]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: <https://www.kvic.cz/soubor/4674/metodikactenarstviaCG.pdf>

SPITZER, Manfred. *Digitální demence*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

SQUIRE, Corinne. *Approaches To Narrative Research*. [online]. London: ESCR National Centre For Research Methods, 2008. [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: [https://www.academia.edu/1013778/Approaches\\_to\\_Narrative\\_Research](https://www.academia.edu/1013778/Approaches_to_Narrative_Research)

STARÝ, Karel. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí na základě zjištění šetření PISA 2009*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2009. [cit. 2019-11-19]. ISBN 978-80-905370-2-6. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Ulohy-pro-rozvoj-ctenarske-gramotnosti/Ulohy\\_pro\\_rozvoj\\_ctenarske\\_gramotnosti.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Ulohy-pro-rozvoj-ctenarske-gramotnosti/Ulohy_pro_rozvoj_ctenarske_gramotnosti.pdf)

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

- ŠVARŤÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Brno: 2009. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd.
- SVOBODOVÁ, R. M.. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.
- SVORAD, Domin. *Vznik a vývoj řeči a myšlení*. Praha: Orbis, 1956.
- ŠVRČKOVÁ, Marie. *Počáteční čtenářská gramotnost a klíčové kompetence*. Praha, 2011. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- TAHAL, Radek. *Marketingový výzkum: postupy, metody, trendy*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0206-8.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Jak si děti osvojují příběhy*. Praha: Paseka, 2007. ISBN 978-80-87053-07-2.
- VANDERSTOEP, Scott W. a Deirdre D. JOHNSTON. *Research Methods For Everyday Life: Blendin Qualitative and Quantitative Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. ISBN 978-0-470-34353-1.
- VOGEL, David. Narrative Perspectives In Theory and Therapy. *Journal Of Constructivist Psychology*. [online]. 1994, 7(4), 243-261. [cit. 2020-02-03] ISSN 1072-0537. DOI: 10.1080/10720539408405233.
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4.
- WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.
- WILSON, R. A. *The Miraculous Birht Of Language*. London: The British Publishers Guild, 1941.
- WWW.SCIO.CZ. *Analýza výsledků testů čtenářské gramotnosti v PRO23*. [online]. Praha: SCIO, 2012. [cit. 2019-11-19]. Dostupné z: [https://www.scio.cz/download/analyzy/analyza\\_ctenarska\\_gramotnost\\_SS\\_2011.pdf](https://www.scio.cz/download/analyzy/analyza_ctenarska_gramotnost_SS_2011.pdf)

## Seznam příloh

Příloha 1 – Společné otázky polostrukturovaných rozhovorů

1. Vyprávěj mi o tom, jaké knihy jsi četl/a v dětství a jak ses ke čtení dostal/a.
2. Popiš mi, jak vypadala povinná četba na ZŠ a jak to vypadá teď na SŠ.
3. Jaký žánr bys nikdy nečetl/a a proč?
4. Jaké knihy tě v životě nejvíce ovlivnily? (Na jaké knihy nejvíce vzpomínáš a proč?)
5. Chtěl/a jsi někdy být jako nějaká postava, snažil/a ses tak chovat?
6. Pověz mi, čím tě musí kniha zaujmout, aby sis jí přečetl/a.
7. Dáváš šanci i knihám, o kterých si na první pohled myslíš, že tě nebudou bavit?
8. Pověz mi o tvém vztahu k literatuře. (Co si myslíš o čtení?)
9. Proč (ne)čteš? (Co tě vede ke čtení?)
10. Co v knihách hledáš? (Co od knihy čekáš?)
11. Jak je pro tebe důležité čtení?
12. Řekni mi o tvém vztahu k povinné četbě.
13. Jak se tvoje čtení změnilo s přechodem na SŠ?
14. Pověz mi, co si myslíš o seznamu maturitní povinné četby? Je něco, co bys vyřadil/a nebo přidal/a?
15. Četl/a bys dobrovolně knihy z maturitního seznamu, kdybys je nemusel/a číst povinně?
16. Co si myslíš o jiných formách knih (audiokniha, e-kniha)?
17. Zamysli se nad tím, s čím trávíš v současnosti víc času. S četbou nebo filmy/internetem/telefonem/sociálními sítěmi?
18. Pověz mi, co jiného kromě knih čteš (noviny, časopisy).
19. Kam se chceš v četbě posunout do budoucna? Čeho chceš dosáhnout?

## Příloha 2 – Ukázka práce s psaným narativem – Tereza

Já a knihy

ZAČÁTEK (KOLIK LET?)

Když se zamyslím, čtu už od malička. Jako malá jsem "četla" takové ty obrázkové knížky a vymýšlela k nim příběh. Ve 3. třídě jsme už museli číst povinně. Za dva měsíce jednu knížku, napsat o ní a pak ve zkratce o ní popovídat před třídou. Na 2. stupni jsme už měli povinnou četbu. Paní učitelka napsala seznam na první a druhé pololetí, z toho jsme si měli pár knih vybrat, přečíst a sepsat do deníku. Někaké četby mě opravdu nebavily, ale u některých jsem byla velmi překvapena. Například cestopis, Netěšila jsem se na něj, a tak jsem došla do knihovny, šáhla po prvním cestopisu, a nakonec byla velmi překvapena. Pak mě hodně bavila a baví literatura o tématice 2. světové války, jinak mě povinná četba moc nebavila. Když pak ale byly prázdniny, jarní, zimní, letní, je to jedno, tak jsem četla vždy, když jsem měla volný čas. Dokázala jsem přečíst i jednu knížku za den a půl, kolikrát i jenom za den. Teď máme na střední škole maturitní četbu. Já už jí začala číst, protože nás z toho potom bude paní profesorka zkoušet. Přiznávám, že se mi do toho moc nechťelo a ani moc nechce, protože bych nejraději četla knihy mého výběru, ale nevadí. Na ty zase dojde o prázdninách.

VÝBĚR ČETBY

A co o těch prázdninách tedy čtu? Většinou to, co mi padne pod ruku a hned na první stránce mě to zaujme. Ale stalo se i to, že jsem si vybrala knihu jen proto, že se mi líbil obal. A dopadlo to tak, že jsem nedokázala přestat číst. Ale když si mám vybírat, tak jsem si docela oblíbila fantasy příběhy, kde se pře dobrá strana proti té zlé. V hlavních rolích vystupuje například princezna, která by chtěla být normální holkou, nebo obyčejná holka, kterou nikdo nemá rád. Dále mě baví i deníky. Hodně jsem si oblíbila Neobyčejný deník obyčejné holky, který hodně naráží na tu realitu, kterou prožila, prožívá nebo prožije každá holka.

VÝBĚR ČETBY

A tipy беру od kamarádů, známých, něco i ze seznamů povinné četby, v metru, prostě kdekoliv. Jediný pravidlo mám. Kniha mě musí zaujmout buď obalem, první stránkou a nebo popisem. Pokud tohle kniha nesplní, nebude mě většinou bavit a nic si z ní nezapamatuju.

V psaném narativu byly detekovány jednotlivé jevy, které byly následně kategorizovány. Hlavní zjištění byla přepsána do stručné ucelené formy. Shrnutí jednotlivých narativů byla průběžně srovnávána. Chybějící kategorie byly doplněny do otázek rozhovoru. Psaný narativ sloužil jako podklad pro tvorbu otázek pro polostrukturovaný narativní rozhovor. Jednotlivé narativy byly mezi sebou porovnávány a otázky byly průběžně doplňovány a upravovány.



- čle od malého
- prvinné člen od 3. tr., 2. stupni prvinná čelba - význam cel
  - učitelky
  - obličky - švár cerlopio, 2. vr. vátty
  - prvinná čelba na 2. stupni nebarvita
  - velká člen ve rodném čare, o prásdinách
  - na sš prvinná čelba
  - do čelby budná muti čelba
  - vyřet podle dala / daskupin / amace / jiny / jiny / jiny / jiny / jiny
  - obličky švár fantasy a dentty

#### OTÁZKY

- Co čelba na druhém stupni? Barvita? Co motivovalo ke člen
- na 2. stupni? Jak vypadá člen?
- Jaký měl cerlopio vliv na dalši čelbu? Jak motivovala člen
- švár 2. vr. vátty? Prvinná čelba nebarvita? Kto to dopad
- na dalši člen?
- Co vedlo ke velkému prásdinovému člen?
- Jak je člen na sš jiny? Vybrala by si jiny kti / kti? Jak jiny?
- Prvinná čelba? Co vedlo kti člen?
- Čelba by prvinná čelba i když nebyla ke motivita? Jak jiny by
- výhradila / výtadila?
- Jak jiny v životě jiny online?
- Jak je v životě ke literaturě?
- Formování členů v ordinosti - vliv? jiny? ordy? Čelba by
- dnos jiny, když bylo v životě něco jiny?
- Jak švár by mti nečelba? - vedli motiv ke člen?

V horní polovině jsou přepsána hlavní data získaná z psaného narativu. Ve spodní polovině jsou otázky formulované na základě psaného narativu. Otázky s puntíkem případně čtvercem tvořily soubor společných otázek pro narativní polostrukturované rozhovory. Otázky s pomlčkou byly určeny pouze pro jeden daný rozhovor a sloužily k hlubšímu porozumění příběhu respondenta.